

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MÔNICA CALDAS EHRENBURG

OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DANÇA EM QUESTÃO

Campinas
2008

MÔNICA CALDAS EHRENBURG

**OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DANÇA EM QUESTÃO**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: JORGE SERGIO PÉREZ GALLARDO

Campinas
2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Eh83c	<p>Ehrenberg, Mônica Caldas. Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão / Mônica Caldas Ehrenberg, SP: [s.n], 2008.</p> <p>Orientador: Jorge Sérgio Perez Gallardo. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Dança. 2. Professores. 3. Educação Física. 4. Formação profissional. 5. Ensino superior-Licenciatura. I. Perez Gallardo, Jorge Sérgio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p>(dilsa/fef)</p>
-------	---

Título em inglês: The curricula of teacher education undergraduate courses in Physical Education: the place and role of dance.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Dance, Teachers, Physical Education, Professional formation, Licentiate-Higher education.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Catia Mary Volp, Elaine Prodócimo, Marco Antonio Bortoleto, Marcos Garcia Neira.

Data da defesa: 05/06/2008

MÔNICA CALDAS EHRENBURG

**OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
A DANÇA EM QUESTÃO**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Mônica Caldas Ehrenberg e aprovada pela Comissão julgadora em 05/06/2008.


Jorge Sérgio Pérez Gallardo
Orientador

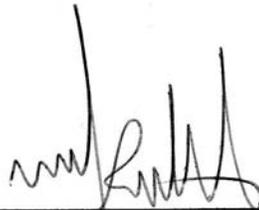
Campinas
2008

COMISSÃO JULGADORA

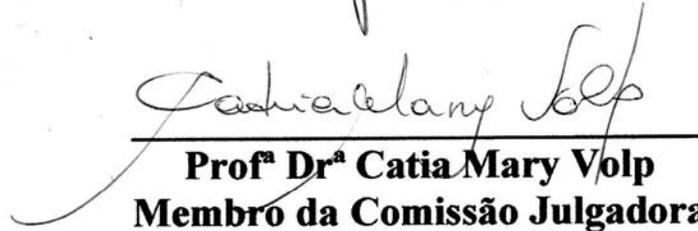
Profº Drº Jorge Sergio Pérez Gallardo
Orientador



Profª Drª Elaine Prodócimo
Membro da Comissão Julgadora



Profº Drº Marco Antonio Coelho Bortoleto
Membro da Comissão Julgadora



Profª Drª Catia Mary Volp
Membro da Comissão Julgadora



Profº Drº Marcos Garcia Neira
Membro da Comissão Julgadora

Dedicatória

Aos meus pais, Carlos e Solange, pelos valores ensinados. Valores fundamentais para toda uma vida e que foram alicerces para todo meu crescimento.

Ao meu marido, Alexandre, pela presença de sempre. Presença sincera, amorosa, dedicada e, acima de tudo, compreensível. Sem sua compreensão teria sido muito mais difícil.

Agradecimentos

À minha família, pais, marido, irmã, sempre compreensíveis com minhas ausências, minhas angústias e ansiedades e que, mesmo assim, torceram, vibraram, estiveram comigo. Amo vocês!

Ao meu orientador, querido Jorgito, que compra sempre a briga de seus orientandos. Obrigada pela dedicação de mestre nas orientações e discussões no grupo de estudos. Obrigada pelo companheirismo e pela ajuda de amigo.

À Banca Examinadora, que tem sempre um papel difícil e decisivo para a conclusão dos trabalhos. Especialmente, muito obrigada:

Ao Marcos Neira que extrapolou a posição de membro da banca e foi amigo querido em várias discussões, às vezes, informais, mas importantíssimas para meu amadurecimento acadêmico.

À Catia Volp, pelo sorriso e carinho de sempre. Obrigada pelo convite de há dez anos... Muito provavelmente, sem o Éxciton as divagações não teriam passado de divagações... Devo muito a essa oportunidade.

À Elaine, por aceitar, prontamente, participar desta construção. Mesmo chegando depois, mostrou-se disposta a colaborar de maneira muito tranquila e amigável. Obrigada.

Ao Marquinho, que com muita sensatez, fez correções importantíssimas na qualificação contribuindo assim para o trabalho que agora se apresenta.

Ao querido Monó, companheiro de tanto tempo durante o mestrado. Ontem, como amigo, hoje, com orgulho, membro da banca na qualificação. Amigo mineiro que, de mansinho, cativou todo um grupo e que nos fez passar o tempo na Universidade de forma muito agradável, sempre entre uma discussão e um relatório, uma receita ou uma iguaria vinda da terrinha...

Ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação Física, Unicamp, pelo apoio, incentivo e discussões que resultam sempre em nosso crescimento acadêmico.

Aos professores envolvidos nessa pesquisa que se colocaram à disposição durante todo o processo.

Aos coordenadores de cursos que nos permitiram, prontamente, acesso aos documentos.

À Prof^a Maria Paula Turim, pela dedicação e carinho em toda a correção gramatical e ortográfica.

À querida amiga e Prof^a Luciana Platero pelas traduções e correções da língua estrangeira. Além da paciência em ter uma colega de trabalho por tantas vezes descontrolada...

Aos meus alunos, que mesmo distante do processo acadêmico deste trabalho, estiveram presentes durante todo o seu desenvolvimento sempre torcendo pela sua conclusão. Talvez para terem logo uma professora menos estressada, talvez por realmente acreditarem em mais uma pesquisa para a Educação Física.

À Márcia, secretária do Programa de Pós de Graduação da FEF - Unicamp. Obrigada pela dedicação e pela tranquilidade em lidar com esses acadêmicos à beira de um ataque de nervos. Você é raridade!

EHRENBERG, Mônica Caldas. Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo central de investigar os saberes da dança necessários à atuação profissional, para possível estruturação de uma proposta do conhecimento da dança nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Esse objetivo manifestou-se por acreditarmos existir uma lacuna entre a formação inicial de professores para atuar com a dança no contexto da Educação Física e a realidade encontrada pelos professores quando se deparam com a necessidade de transmitir este conhecimento na escola. O estudo caracterizou-se como qualitativo, do tipo descritivo. Participaram da pesquisa 20 professores de Educação Física, formados a partir de 2003 em cursos de Licenciatura do Estado de São Paulo. Utilizamos questionário como instrumento de coleta de dados. A partir dos questionários respondidos e analisados, passamos a analisar os programas das disciplinas de dança aos quais os professores pesquisados foram submetidos em suas formações iniciais. Analisamos programas de 04 Instituições de Ensino Superior, visto terem sido as Instituições formadoras de nossos pesquisados. Os dados foram tratados por meio da metodologia da análise de conteúdo, sugerida por Bardin (1977). Os resultados da investigação indicaram os conhecimentos necessários à atuação profissional de Educação Física no contexto escolar, os quais foram discutidos valendo-se do referencial teórico estudado e buscando estabelecer as relações entre a formação e a atuação profissional do licenciado. Foi apresentada uma proposta de estruturação da área de conhecimento da dança para os currículos de licenciatura em Educação Física, construída dentro dos limites e possibilidades encontrados na coleta de dados. Sugere-se, a partir deste estudo, que novas investigações sejam realizadas na área a fim de concretizarem a proposta que ora se apresenta e de, assim, contribuírem para mudanças significativas na formação profissional do licenciado em Educação Física.

Palavras chave: Dança, Professores, Educação Física, Formação profissional, Ensino superior-Licenciatura.

EHRENBURG, Mônica Caldas. The curricula of teacher education undergraduate courses in Physical Education: the place and role of dance. Thesis (Doctorate in Physical Education). College of Physical Education. University of Campinas, Campinas - SP, 2008.

ABSTRACT

The present work aims at investigating what knowledge of dance is really necessary for professional acting so that we may present a proposition of how to structure this knowledge in the curricula of teacher education undergraduate courses in Physical Education. We believe there is a gap between the education teachers initially have in undergraduate courses to exploit dancing in the context of the field of Physical Education and the moment they realize they need to transmit this knowledge as teachers at schools. The study is considered to be qualitative and descriptive. Twenty Physical Education teachers graduated in teacher education undergraduate courses in the state of São Paulo from 2003 on were involved in the research. From the answered questionnaires used to collect data, we moved on to analyze the course plan of all subjects related to dance to which those teachers were submitted during their undergraduate courses. We analyzed course plans from four different colleges and universities where our subjects had studied. Data was treated according to the content analysis methodology suggested by Bardin (1977). The results indicated the necessary knowledge for professional Physical Education acting in schools, which was discussed based on the selected theories we have studied, in order to establish the relationships between the professional education and the actual practice of teachers. A proposition for structuring the knowledge of dance in the curricula of teacher education undergraduate courses is presented, respecting the limits and possibilities revealed by the data. It is suggested that, having this study as a starting point, new investigations can be held aiming the real application of the proposition here presented and, consequently, contributing to meaningful changes in the professional education of Physical Education teachers.

Keywords: Dance, Teachers, Physical Education, Professional formation, Licentiate-Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1

Caracterização da Formação Inicial dos professores pesquisados frente aos conhecimentos da dança 67

Quadro 2

Conteúdos abordados durante a formação inicial 69

Quadro 3

Justificativa sobre utilizar ou não a Dança como conteúdo de suas aulas 77

Quadro 4

Conteúdos abordados durante a formação inicial que são utilizados durante a atuação docente 81

Quadro 5

Conhecimentos necessários para a formação do licenciado a partir dos docentes participantes 86

Quadro 6

Essência das Ementas 91

Quadro 7

Objetivos presentes nos programas analisados 94

Quadro 8

Metodologias presentes nos programas analisados 98

Quadro 9

Avaliações presentes nos programas analisados 100

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	13
2 – O TRATO COM O UNIVERSO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOSSOS ANSEIOS E POSSIBILIDADES	19
2.1 – A Educação Física como componente curricular da educação básica.....	19
2.2 – Possibilidades da dança no contexto da educação	24
2.3 – Percorso histórico da estreita relação entre Educação Física e dança	28
2.4 – A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física na escola	30
3 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3.1 – A formação profissional em Educação Física frente ao perfil histórico de intervenção social no Brasil	39
3.2 – Formação Acadêmica atual: Licenciatura de Graduação Plena X Graduação	45
3.3 – A dança como conhecimento a ser tratado na formação do Licenciado em Educação Física	49
4 – OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	55
4.1 – Delimitação dos participantes da pesquisa.....	57
4.2 – Processo de coleta de dados	58
4.3 – Tratamento dos dados coletados	59
4.4 – Os professores envolvidos	61
5 – AS ANÁLISES	65
5.1 – Análises dos questionários	65
5.2 – Análise dos Programas das disciplinas	88
5.2.1 – As Ementas	89
5.2.2 – Os Objetivos	93

5.2.3 – Os Processos Metodológicos	97
5.2.4 – Os Processos Avaliativos.....	99
6- A PROPOSTA	103
6.1 – Estruturação da disciplina de dança para formação inicial de licenciados em Educação Física	107
6.1.1- A disciplina de Dança I	109
6.1.2- A disciplina de Dança II	114
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
8 – REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	131

1 – INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisa, consideramos pertinente refletir sobre os significados que pairam sobre a escolha do tema escolhido, sobre o porquê de termos chegado a ele e quais os propósitos dos objetivos a serem apontados. Uma pesquisa surge de inquietações, de dúvidas, de vontade de explicações e respostas. Mas, acima de tudo, cremos que essas dúvidas surgem das histórias de vida dos atores envolvidos, de determinados contextos que valem a pena ser identificados.

A trajetória que segue tem a dança como cenário em quase todos os momentos. Considerando que tudo o que se escreve é datado e que reflete a capacidade de interpretação da realidade num determinado tempo e espaço, deixamos claro que nem sempre a dança foi interpretada por nós como a apresentada hoje nesta pesquisa.

Salientamos que, durante toda a pesquisa, adotamos a primeira pessoa do plural por se tratar de um trabalho conjunto entre orientador e orientanda. No entanto, na parte inicial desta introdução, que trata dos significados da escolha dessa temática, foi utilizada a primeira pessoa do singular, uma vez que relatamos a formação e a história de vida da orientanda.

Inicialmente, a dança apresentou-se em minha história em um modelo acadêmico, pautado pelo rigor técnico do estilo clássico. Durante quase 10 anos, ainda que com muita rigidez, essa dança foi-me apresentada pelas mãos de uma professora absolutamente sensível e capaz de estruturar metodologias de ensino aptas a dar leveza e tranquilidade à austeridade de movimentos desse estilo. A forma com que ela ensinava-nos era divertida, coletiva, dinâmica. Só muitos anos depois, pude associar que as aulas de dança da professora ou “tia Walquíria” eram pautadas em valores de formação humana, pois, para ela, a cumplicidade, entre o grupo de alunas, e o respeito mútuo eram primordiais.

Além de a dança fazer parte de minha história desde a infância, um outro aspecto que aponto como determinante para trilhar o caminho profissional percorrido até hoje foi o fato de ser filha, sobrinha e afilhada de professores. Discussões referentes à escola, alunos, ensino e professores sempre fizeram parte do meu cotidiano. Talvez isso tenha contribuído para que o magistério tivesse sido a minha escolha no ensino médio.

Nessa etapa de minha aprendizagem, a maioria das disciplinas era de caráter pedagógico. Além disso, a escola em que estudei tinha uma visão bastante comprometida com o

ensino básico, em especial com o ensino público. Acredito que essas características foram determinantes para a escolha da futura profissão.

Quando optei pela licenciatura em Educação Física, ao contrário de vários colegas que ingressaram comigo, tinha a certeza e a firmeza da formação que esperava e que essa destinaria minha atuação profissional à escola. A dança ainda se fazia presente e a licenciatura em Educação Física, entendia eu, poderia me possibilitar aproximações profissionais com ela. Os cursos de formação inicial em dança da época estavam no começo; eram poucos os existentes e eu não tinha a clareza de que formação eles se propunham a realizar; portanto, a Educação Física foi a escolha.

Logo que ingressei no curso de licenciatura em Educação Física, passei a dar atenção e a me aproximar de disciplinas e projetos que envolviam a dança. As disciplinas de orientação didático-pedagógicas também exerciam fascínio sobre mim e, constantemente, buscava estabelecer relações entre a dança, os processos de ensino e a aprendizagem que eu conhecia a cada dia.

O ingresso no “Unesp – arte e expressão” que, posteriormente, passou a se chamar “Companhia Éxciton”, foi fundamental para que eu vislumbrasse a dança por diferentes olhares e que percebesse as inúmeras possibilidades que ela poderia me oferecer. Esse grupo de dança agregava interessados advindos de diferentes formações e estilos. Alguns nem sequer tinham experiências em dança, mas eram curiosos e criativos e, acima de tudo, apaixonados pela dança.

Foi a partir desse momento que alguns paradigmas romperam-se para mim. É claro que isso não aconteceu de uma hora para outra, mas foi ficando fascinante perceber que todo mundo podia realmente dançar, cada qual com seu estilo.

Certamente que a monografia de conclusão de curso e a dissertação de mestrado, que vieram tempos depois, continuaram fixando o meu olhar para a dança. Não mais para a dança academicista, restrita a alguns, mas à dança criativa que possibilita agregar um número maior de pessoas.

Atualmente, também docente de Instituições de Ensino Superior e lidando diretamente com disciplinas não só relacionadas à dança, mas também com as que discutem a Educação Física na escola, algumas outras inquietações passaram a emergir.

Percebi o quanto é comum, logo no início do curso da disciplina de dança, alguns alunos colocarem-se à margem, detectando que será um grande problema passarem por essa disciplina. As justificativas quase sempre eram e são pelo fato de não terem tido experiências com a dança previamente. Por outro lado, também é comum a resistência de algumas alunas, digo no feminino porque geralmente são as meninas, que tiveram grande experiência com a dança e que, portanto, entendem que possivelmente essa disciplina nada terá a acrescentar-lhes.

Acredito que essa seja uma primeira justificativa para o trabalho que segue: a necessidade de desmistificar alguns conceitos preestabelecidos que cercam esta manifestação, em especial, junto à formação inicial.

Nenhuma das resistências que citei dos alunos acima sustenta suas argumentações. Aqueles que não tiveram experiências com a dança, antes da faculdade, precisam reconhecer que por mais simples e superficial que tenha sido seu contato, certamente eles já tiveram. Precisam também compreender que a dança tratada na disciplina não se pauta no rigor técnico e específico de um estilo como o do ballet clássico, do jazz ou outros, mas que acontecerão, nas aulas, manifestações corporais intencionais, leituras e releituras de danças e que isso todos serão capazes de realizar, cada um dentro de suas limitações, uma vez que o objetivo não estará centrado na técnica específica dos movimentos.

Por outro lado, aquele grupo de alunas que entende que sua formação em dança está completa, precisará, ao longo do processo, perceber que a dança nunca está completa e pronta. Há sempre possibilidades de novos olhares e de novas manifestações frente a uma dança dita acabada. Além disso, será necessário um repensar sobre as danças que essas alunas trazem e a verificação se essas são cabíveis à escola. Para tal, será necessário associar, constantemente, os objetivos da Educação Física escolar aos objetivos das manifestações estudadas.

Ao concluir a pesquisa do mestrado, que também estabeleceu relação entre a dança e a Educação Física, fiquei satisfeita ao perceber que a dança é um dos conteúdos possível e totalmente plausível de ser inserido nas aulas de Educação Física que ocorrem no contexto escolar. Mas, diante de tal conclusão, outros questionamentos e inquietações passaram a me aguçar.

Se a dança é um conhecimento da Educação Física e está entre os elementos da cultura corporal a serem vivenciados na escola, por que ela ainda é tão pouco presente nesse

contexto? Por que a dança, geralmente, só se materializa na escola frente às datas de festas comemorativas? Será que essas respostas não podem ser encontradas se perguntarmos, também, como os professores de Educação Física estão sendo preparados para trabalhar com esse conhecimento? Quais estudos de dança fazem parte da preparação profissional da Educação Física?

A dança estava, claramente, posta mais uma vez, mesclada a outras inquietações em minha vida. Desde aquela professora, que contei inicialmente, até a organização deste projeto de pesquisa quase 25 anos passaram-se e a dança sempre a meu redor. Creio que todas as minhas experiências com a dança vieram a somar, mas tenho a sensação de que quanto mais se estuda a respeito mais aparecem outras dúvidas.

Frente a esses questionamentos e acompanhada de um orientador também bastante inquieto com as questões que existem tanto da Educação Física na escola, quanto das manifestações corporais da dança, é que estruturamos a pesquisa que segue com o objetivo geral de investigar os saberes da dança necessários à atuação profissional para possível estruturação de uma proposta do conhecimento da dança nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Para atingirmos tal objetivo, outros passaram a ser importantes; assim, entre os objetivos específicos destacamos: a) compreender a amplitude e complexidade dos saberes da dança à formação profissional; b) investigar junto aos professores de ensino básico o que trabalham em suas práticas e como a formação profissional que tiveram poderia auxiliar neste trabalho; c) verificar e analisar os programas de dança a que os professores envolvidos foram submetidos a fim de checar a presença, ou não, de lacunas entre formação e atuação profissional. Diante de tais objetivos alcançados teremos ainda, como objetivo específico dessa pesquisa, construir uma proposta que sirva de orientação para que os cursos de formação profissional caminhem em consonância com o que se espera da atuação do professor de Educação Física ao trabalhar com a dança no contexto escolar.

Vale a pena ressaltarmos que nosso universo de investigação foi o da formação inicial da licenciatura em Educação Física. Tal escolha justifica-se pelo fato de a Educação Física ter passado, recentemente, por processo de reestruturação curricular. Pautamo-nos nas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (Parecer nº CNE/CP 009/2001). O profissional da Educação Física não passa mais por

uma formação generalista e, sim, por uma formação específica que pode ser tanto para aqueles que optam pela atuação escolar, a licenciatura, como por aqueles que elegem âmbitos não formais de ensino, a graduação.

Optamos por delimitar o universo de pesquisa a professores formados a partir de 2003 e que, portanto, tiveram sua formação a partir do Parecer acima. Nossa expectativa era de que esses professores tivessem tido uma formação totalmente voltada para a escola.

Para atingirmos tais objetivos, optamos por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa descritiva. Como instrumento de coleta de dados, optamos primeiro por questionários semi-estruturados que foram aplicados aos 20 professores participantes. Posteriormente, realizamos uma análise documental dos programas de disciplinas relativas à dança às quais esses professores haviam sido submetidos em suas formações. Tivemos, como cenário, 04 Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas.

Ressaltamos que consideramos para este estudo tanto as disciplinas de dança, em específico, quanto as co-relatas como Ritmo ou Atividades Rítmicas. Isso se deu por termos conhecimento prévio de que algumas Instituições de Ensino Superior mantêm os conhecimentos da dança nessas outras disciplinas.

Para tratarmos os dados coletados, tanto nos questionários, como nos documentos, apoiamos-nos na análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977).

Por fim, o caminho percorrido por esta pesquisa delineou a seguinte organização: o primeiro capítulo, após a introdução em que apresentamos a pesquisa, recebeu o nome de: **O trato com o universo de conhecimento na educação básica: nossos anseios e possibilidades**. Nele, desenvolvemos uma discussão sobre a Educação Física no ensino básico e pudemos expor nosso olhar sobre essa disciplina curricular, destacando a importância de sua inserção na escola. Para isso, tornou-se necessário pautarmos-nos no contexto histórico em que esse componente constituiu-se.

A dança foi inserida, neste primeiro capítulo, pois optamos por discuti-la no contexto da Educação. Em nenhum momento abordamos a dança como atividade desvinculada do caráter educativo. Apresentamos autores que dissertam sobre a importância da dança no contexto educacional e ampliamos a discussão adentrando no universo da dança inserida na Educação Física, foco principal desta pesquisa.

O segundo momento destinamos a tratar da formação profissional da Educação Física. Intitulamo-lo: **A Formação Profissional em Educação Física**. Nele, optamos por discutir o quadro atual paradigmático da formação de professores em Educação Física. Acreditamos que este capítulo se fez necessário para desvendar caminhos possíveis de intervenção na realidade das disciplinas de dança na formação inicial para, posteriormente, apresentarmos nossa proposta em consonância a essa formação.

No capítulo **Encaminhamentos da Pesquisa**, explicitamos o percurso metodológico adotado para a investigação, desde a definição dos participantes do estudo até o processo de coleta de dados e o posterior tratamento.

O quarto capítulo, dividido em dois momentos, foi destinado para **As Análises**. No primeiro, apresentamos as análises dos questionários dos 20 professores participantes. No segundo momento, apresentamos as análises dos programas das disciplinas das 04 IES que correspondem à formação dos professores investigados.

A Proposta é o título do capítulo destinado para apresentarmos o que entendemos ser possível fazer a respeito de um trabalho de dança na formação inicial. Ela é construída a partir dos limites e possibilidades encontrados na investigação, além de buscar minimizar a lacuna entre a formação e a atuação profissional.

Nas **Considerações Finais**, encerramos a pesquisa trazendo à tona a problemática que desencadeou o estudo, bem como os possíveis caminhos de intervenção da proposta elaborada. Ressaltamos, nesse momento, a necessidade de serem intensificadas ações e esforços coletivos das IES e de seus atores para que os avanços na área sejam viabilizados.

2 – O TRATO COM O UNIVERSO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOSSOS ANSEIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, buscamos apresentar e caracterizar o que é Educação Física na educação básica e como acreditamos que ela deva ser. Mais do que uma atividade, ela deve ser considerada uma disciplina como os outros componentes curriculares que visam à formação integral do aluno. Entendemos que a Educação Física deva fazer parte efetivamente do currículo escolar e não apenas caracterizar-se como um componente à parte, desprovido de reflexão e de possibilidades do sentido mais amplo da educação.

Em conformidade com Neira (2003), acreditamos que a prática das atividades de Educação Física pode e deve subsidiar finalidades educativas e formativas do universo escolar, contrapondo-se a uma visão meramente utilitária ou de simples recreação tão abarcado, ainda, pela Educação Física.

2.1 – A Educação Física como componente curricular da educação básica

Para entendermos a Educação Física como componente curricular da educação básica, faz-se necessário retomarmos sua inserção no ambiente escolar. Acreditamos que algumas características encontradas, hoje, ainda se mantêm tal como em sua origem e que seus profissionais conservam a visão tradicional estabelecida pelas estruturas macrosociais. Não se trata exatamente de um resgate histórico, uma vez que muitos autores já discorreram sobre tal, mas sim de remontarmos um cenário a fim de contextualizarmos a Educação Física.

As mudanças e reconstruções da Educação Física moldaram-se, ao longo da história, utilizando-se de diferentes instituições para lhe dar fundamentação em relação aos critérios, conteúdos e objetivos a serem alcançados. Assim, essa área do conhecimento teve, em determinados momentos, sentido utilitarista por trás de sua atuação “a mercê” ora de instituições médicas, ora militares ou ainda esportivistas.

O Coletivo de Autores (1992) aponta-nos que as práticas corporais são inseridas no ambiente escolar entre os séculos XVIII e XIX. Nesse período, uma nova ordem social, a

capitalista, emerge, exigindo um padrão de homem adaptado a esse modelo. Tornavam-se necessários homens dinâmicos, fortes, sadios para trabalharem nas indústrias; enfim, o discurso médico impregnando a racionalidade científica para justificar o modelo de homem desse período. Esse foi o ideário que fundamentava a importância da Educação Física no ambiente de formação escolar.

Esse discurso necessitou ser sistematizado para o ensino das práticas corporais na escola, uma vez que as propostas, até então elaboradas, referiam-se a outros âmbitos que não o escolar.

As influências das instituições sejam médicas, militares ou esportivas estão presentes, ainda hoje, na formação e atuação profissional dos professores de Educação Física e são bastante criticadas por especialistas da área. No entanto, concordamos com Caparroz (1997) quando ele descreve e reforça, em sua obra, inúmeras críticas a essas instituições, mas quando, também, com muita sensibilidade, reconhece que alguns dos aspectos comumente censurados fazem parte da gênese da inserção da Educação Física no âmbito escolar e que, portanto, deveriam ser analisados com seus méritos, pois, afinal, foram influências marcantes que atingiram, na quase totalidade, os objetivos da época.

As marcas deixadas por tais instituições tiveram seu apogeu na década de 30, passando a ser bastante questionadas a partir da década de 80. A neutralidade da Educação Física tão aparente até o momento é contestada. Muitas produções acadêmicas passam a emergir graças aos recém criados cursos de pós-graduação em Educação Física que apresentam um salto não só no aspecto quantitativo, mas também no qualitativo. Questões filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas ganham mais espaço nas discussões e a busca da identidade da área parece borbulhar nesse período tão marcante para a Educação Física.

Apesar da construção de avanços bastante significativos do ponto de vista da produção científica em torno da área, Galvão, Rodrigues e Neto (2005) apontam uma questão fundamental que permanece ainda no contexto da Educação Física: a dicotomia no plano das teorias existentes entre as áreas das Ciências Naturais, Exatas e Biológicas que, permeando a Educação Física, acabam por promover um distanciamento entre a produção científica e a realidade da intervenção pedagógica.

Entendemos que, realmente, o que se torna necessário ocorrer é a construção de um perfil epistemológico que garanta a Educação Física na escola mais centrada no aluno e que a

produção acadêmica possa ser entendida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão sobre e para a prática.

As relações envolvendo a produção científica e a prática pedagógica no interior da escola ocorrem a partir de uma perspectiva dialógica, na qual a produção científica não se incumbe de resolver problemas da prática, e sim subsidiar uma leitura da realidade pelo professor (...) Esse diálogo entre a produção científica e os problemas cotidianos poderia criar um ciclo produtor de novos conhecimentos, transformando, constantemente, o entendimento que o professor possui da realidade em que se encontra. (GALVÃO, RODRIGUES e NETO, 2005, p. 31).

Atualmente, buscando estabelecer este diálogo entre o conhecimento científico e a realidade escolar, passamos a discutir, como paradigma de orientação para a Educação Física, as questões da formação humana além da capacitação. Isto é, uma transformação no sentido de colocar esta formação como principal orientador dos processos pedagógicos escolares, o que em último termo, implica que o educador deve utilizar os conhecimentos e/ou conteúdos como meio e não como fim.

Cabe ressaltarmos que entendemos por formação humana a preocupação com “o desenvolvimento da criança como pessoa, capaz de criar coletivamente um espaço humano de convivência social desejável” (PÉREZ GALLARDO (Org.) 2003, p.74). Entre esses aspectos a serem contemplados em aulas sugerimos: responsabilidade, cooperação, respeito, organização, autonomia, entre outros capazes de ir ao encontro da citação acima. Já a capacitação, entende-se por um conjunto de conhecimentos que se acreditam ser útil para viver dentro de uma organização social. As habilidades e capacidades físicas, bem como as manifestações culturais do homem são formas de capacitação. (PÉREZ GALLARDO (Org.) 2003).

Diante da historicidade, pautada na construção da Educação Física, percebemos que poucas vezes esse componente curricular esteve presente nas escolas com objetivos centrados nos alunos, vistos como agentes de transformação social. Acreditamos que o momento atual da Educação Física centra-se, ou deveria centrar-se, em desenvolver, ao longo da Educação Básica, as competências necessárias para que todo o cidadão brasileiro gere sua própria atividade física, entenda os códigos das práticas corporais do cotidiano (NEIRA, 2003), além de apreciar as manifestações da cultura do movimento, graças ao domínio conceitual de cada uma das atividades.

A reflexão sobre valores humanos deve fazer parte da prática do professor de Educação Física no seu cotidiano escolar. Entendemos que os componentes curriculares devam ter significados e fazer sentido ao educando. Acreditamos nas tendências atuais de Educação Física, pautadas em compreender o desenvolvimento do aluno como pessoa, capaz de criar coletivamente um espaço de convivência humana social e desejável. Assim, devemos aderir ao pensamento de Neira (2003, p.121), segundo o qual: “A prática pedagógica da Educação Física deverá articular-se com o Projeto Político-pedagógico da instituição e com os objetivos educacionais pretendidos para a Educação Básica”.

Em consonância com o autor acima, encontramos a citação que segue:

A escola como local voltado para a educação deve proporcionar nas aulas de Educação Física um saber fazer das práticas corporais e um saber sobre esse saber fazer, ou seja, superar a prática pela prática e estar consciente de que não há prática neutra, pois nela estão implícitas ou explícitas filosofias, visões de mundo, valores e interesses. (PÉREZ GALLARDO (Org), 2003, p.73).

Neira (2003) identifica que as ações motoras estão repletas de sentidos e significados estabelecidos culturalmente e que nossas ações são resultados das interações sociais e da relação dos homens com o meio. Dessa forma, segundo o autor:

[...] as instituições educacionais devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta estimulada e segura para arriscar-se e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente (do ponto de vista dos movimentos), mais ele lhe possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive. (NEIRA, 2003, p. 115).

A Educação Física na escola deve ser sistematizada de forma a contribuir para que o aluno seja capaz de construir e adaptar regras e não de apenas segui-las levando-o a torná-lo uma pessoa mais independente.

Para que isso aconteça, a cultura corporal trabalhada na escola deve convergir com tais objetivos. Os conteúdos não podem ser construídos de forma neutra; na verdade eles não são neutros. Nos conteúdos afloram os ideais, os interesses e as visões de mundo e de homem.

Neira (2003) ressalta a não neutralidade dos conteúdos e ainda a necessidade de uma proposta pedagógica para a Educação Física realmente integrada ao projeto educacional e ainda de acordo com as características específicas dos alunos.

Os conteúdos estão intimamente ligados aos objetivos que se pretendem alcançar e a escolha destes conteúdos deve almejar o alcance dos objetivos que, por sua vez, devem estar articulados entre si pela ação pedagógica.

Conteúdos de ensino é o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1994, p.128).

Ao compactuarmos com as idéias do autor acima, percebemos que os conteúdos de ensino podem representar claramente a concepção de escola e até de mundo assumida por quem trabalha com eles. Esses conteúdos transformam-se em instrumentos pelos quais os alunos irão compreender as exigências teóricas e práticas da sua vida social.

Diante dessas colocações, não podemos ainda entender conteúdo como termo que expressa o que se deve aprender, numa relação quase exclusiva referente a conceitos e princípios. Isso seria reduzir demasiadamente a amplitude e a importância de um conteúdo.

Libâneo (1994) ainda considera que o entendimento sobre os conteúdos torna-se insuficiente se eles são tratados de forma cristalizada, morta, sem que os alunos possam neles reconhecer um significado vital.

Atualmente, existe uma tentativa clara de ampliar o conceito de conteúdo para além das capacidades apenas cognitivas, potencializando, também, o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas e sociais.

Identificamos Coll et al (2000) como um dos autores que tem sistematizado a questão. De acordo com o autor, o conteúdo deve ser entendido em três dimensões: na dimensão conceitual (o que se deve saber), na dimensão procedimental (o que se deve fazer) e ainda na dimensão atitudinal (como se deve ser). O equilíbrio entre esses tipos de conteúdos poderá aproximar-se de uma formação integral do aluno.

É importante ressaltarmos, também, que o conteúdo, muitas vezes, transforma-se num instrumento nas mãos do professor. Consideramos pertinente reconhecer que o professor também tem seus valores, crenças e ideologias agregadas à sua atuação; sendo assim, quem lida diretamente com o conteúdo tem a possibilidade de potencializá-lo de diferentes maneiras.

Na Educação Física, claramente ao longo dos anos, houve uma forte tendência do fazer pelo fazer, a prática pela prática. A reprodução de movimentos determinados previamente sem contextualização nem significado para os alunos esteve, e podemos nos atrever a dizer, está muito presente nas aulas de Educação Física escolar.

Independente do componente curricular a ser trabalhado, concordamos com a perspectiva de ampliar o conteúdo para dimensões que oportunizem ao aluno a sua compreensão e a interação com ele. O jogo, o esporte, a luta, a ginástica, a dança, entre outras manifestações da cultura corporal, podem ser considerados como conteúdos específicos da Educação Física e são possibilitadores de transcender o apenas fazer, tão comum nas realidades escolares. Esses conteúdos podem ser incorporados pelos alunos em sua totalidade, conforme a perspectiva apontada por Coll et al. (2000).

Dessa forma, passaremos a discorrer sobre a dança como um dos conhecimentos possíveis de serem trabalhados no âmbito escolar pela Educação Física à luz de uma perspectiva centrada nos aspectos de formação humana e com possibilidades de ser um conteúdo que oferece sentidos e significados.

2.2 – Possibilidades da dança no contexto da educação

Dizer que a dança é uma manifestação artística não é nenhuma novidade. Dizer também que a dança é uma expressão do corpo por meio da qual podemos contar algo, criticar, manifestar uma opinião, enfim, expressar sentimentos também não é novidade e muitos autores já discorreram sobre isso.

“Pensar a dança implica, pois, refletir sobre um campo que é, sobretudo, cultural, mas é também estético, técnico, religioso, terapêutico, lúdico e lingüístico.” (SIQUEIRA, 2006, p. 71). Talvez o mais novo nisso tudo seja pensar, entender e concretizar a idéia de inserir tal manifestação artística no contexto escolar formal.

De acordo com Duarte Júnior (2005, p.10), as manifestações artísticas, ao serem “espremidas entre as disciplinas *sérias*”, estariam relegadas a segundo ou terceiro planos. O autor ainda enfatiza que, no âmbito educacional formal, as emoções ficam fora das quatro paredes das salas de aula. “Por isso, nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquiteamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante”. (DUARTE JR., 2005, p.11. Grifo do autor).

Concomitantemente, Barreto (2004, p. 40) afirma que: “a escola que temos não é o tempo-espaço em que se conhece com o corpo. Nela não cabem o prazer, a dor, a paixão, a alegria ou quaisquer outros sentimentos”. A escola ainda prima pela razão, minimizando a emoção não sendo possível, no espaço escolar, aflorarem-se os sentimentos e, muito menos, trabalharmos com esses sentimentos.

A dança é uma manifestação claramente simbolizada pelas citações acima uma vez que, ao se inserir nas escolas, ela se resume a papéis acessórios, relativos a processos vazios, repetitivos, geralmente presentes em atividades extracurriculares representadas por festas comemorativas.

Verderi (1998) chega a afirmar que a dança na escola, muitas vezes, é um “*conteúdo – fantasma*”, que aparece e desaparece repentinamente sem qualquer contextualização. (Grifo da autora).

Somente recriando o sentido da escola será possível pensarmos sobre uma dança na escola que poderá ser, ao mesmo tempo, uma dança da escola, ou seja, com características realmente sócio-educativas.

Já sabemos de exemplos de escolas adversas às características pragmáticas dirigidas à dança, mas ainda é um número pouco significativo. Em geral, o ambiente escolar estimula a dissociação entre razão e emoção. As experiências vividas pelos alunos são consideradas pouco produtivas e, por isso, desvalorizadas pelo ambiente escolar formal. Dentro da escola, os alunos são estimulados a “adquirir conhecimento” e, muitas vezes, esse “adquirir” significa decorar fórmulas e tabelas descontextualizadas e sem qualquer sentido ou significado.

Marques (2001) entende a dança como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, podendo ser elemento de educação social do indivíduo. Para a autora, “dançar na escola era realmente preciso” (p. 16).

“Manifestação social, a dança é, ainda, fenômeno estético, cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos por meio dos movimentos corporais” (SIQUEIRA, 2006, p.04). Podemos entender, com essas citações, que os movimentos construídos coreograficamente contam histórias, fazem sentidos, expressam significados e podem refletir contextos, sejam eles históricos, econômicos ou éticos; enfim, podem suscitar discussão. Sendo assim, podem ser fenômenos educativos.

Levar a dança para o contexto da educação formal não significa necessariamente transformar alunos em bailarinos. Miranda (1991) acredita que o ensino de dança deveria ser potencializado na preocupação em desenvolver a força de expressão, dar conhecimento e consciência aos alunos do seu próprio corpo em movimento, dar possibilidades de o aluno apreciar várias formas de dança, possibilitar o pensamento crítico acerca da dança, enfim, possibilitar a transformação dos alunos de espectadores passivos em participantes ativos.

Marques (2001) resume tal expectativa ao enfatizar que o papel da aula de dança no contexto escolar é o de “transformar alunos em melhores pensadores de arte, melhores consumidores, espectadores, almas” (p.36).

Oferecer a oportunidade de os alunos entrarem no universo artístico pode e deve ser um dos papéis da escola. Aliás, se tomarmos como referência a realidade brasileira, teremos a certeza de que a maioria das crianças “escolarizadas” nunca estiveram num teatro, num cinema, num museu; o que dirá de terem experimentado e vivenciado a emoção de estarem à frente de uma platéia, mesmo que essa platéia seja composta pelos colegas de classe e que tenha como cenário o pátio da escola.

Atualmente, sabemos que as mostras de dança acontecem em toda parte, pelas ruas, praças, estações de metrô e trem, em salões de dança, teatros, centros culturais, telas de vídeo e televisão, enfim, o palco, ou seja, o espaço cênico da dança tem-se ampliado na contemporaneidade. No entanto, a escola nos padrões atuais ainda rejeita a possibilidade de ser palco para que a dança entre em cena e ocupe também este espaço sensível a ser compartilhado com os outros conhecimentos lógico-formais. (BARRETO, 2004, p.36).

A dança, reconhecida como manifestação artística, ao entrar num universo educativo formal precisa ser repensada. De acordo com Marques (2001) repensar a dança, bem como a educação contemporânea, significa reavaliar todo o sistema de valores e de ideais

concebidos desde o século XVIII, incorporados e calcados até os dias de hoje. Um exemplo claro de tal repensar diz respeito ao sistema avaliativo.

A avaliação quantitativa exigida por nosso sistema escolar, mesmo que auxiliada por avaliações processuais, não nos permite explorar aquilo que significa uma das grandes riquezas no mundo da produção artística: o debate entre críticos, a impossibilidade de consenso, a subjetividade implícita não exclusiva, a variedade de respostas e julgamentos frente a um mesmo trabalho artístico de acordo com conceitos, gostos, expectativas, visões de mundo. A avaliação qualitativa, que raramente pertence ao mundo de nossa escola básica - e tampouco ao de muitas escolas de dança – ainda é um ideal, ou uma transformação radical a ser perseguida pelos professores de Arte/Dança. (MARQUES, 2001, p. 53).

Com a citação apontada acima concluímos que a avaliação tida comumente pelos sistemas educativos formais ainda é limitada e não nos permite apresentar resultados de uma aprendizagem significativa. Os significados tidos durante a aprendizagem são diferentes de pessoa a pessoa e manifestam-se em diferentes tempos e de diferentes formas.

Para Duarte Jr. (2005) aprendizagem significativa é aquela que permite conexão com as experiências dos alunos. Para o autor, “aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos e as experiências a que eles se referem”. (p. 23).

Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso “mundo de negócios” lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressar, a vibrar diante de Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial. (DUARTE JR, 2005, p. 67).

Dessa forma, podemos entender que a dança é uma possibilitadora de canais educativos e que, portanto, faz sentido entrar no universo da escola básica. Ela pode fazer parte de uma proposta pedagógica real a partir do momento em que utilizarmos seus conteúdos e objetivos para a formação integral de nossos alunos ou, parafraseando o autor citado anteriormente, se a dança for entendida na escola como uma das possibilidades de educarem-se os sentimentos e emoções.

Ainda que pareça novo reconhecer a dança inserida no ambiente de educação formal, cabe-nos ressaltar que este conhecimento já transita pela escola desde meados do século XX. No entanto, o caráter da dança dentro da escola não reflete as atribuições apresentadas pelos autores apontados até agora neste trabalho. Consideramos pertinente apresentar, a seguir, a introdução da dança no contexto escolar e as configurações pelas quais ela passou atrelada à Educação Física.

2.3 – Percurso histórico da estreita relação entre Educação Física e dança

A dança e a Educação Física, embora pertencentes a áreas de conhecimentos específicas e diferenciadas, possuem estreita relação. Não é de hoje que elas caminham por territórios próximos deixando-nos a impressão de uma linha muito tênue entre ambas.

De acordo com Miranda (1991), foi por meio da Educação Física que a dança passou a ser inserida no âmbito de ensino formal, além de ganhar possibilidades de discussão e de estudos nas Instituições de Ensino Superior. Segundo a autora, essa inserção ocorreu apenas após o início do século XX por intermédio de professoras de Educação Física de escolas primárias (termo utilizado na época) que utilizavam a dança em jogos com música, em algumas atividades rítmicas e, ainda, na forma de danças folclóricas.

A ligação - dança e Educação Física - foi abordada historicamente de duas maneiras distintas: primeiro como conteúdo específico nos cursos de formação profissional de Educação Física e depois como curso isolado, porém ligado aos departamentos de Educação Física. No Brasil, essa segunda forma não chegou a ser muito reconhecida pelo fato de a dança rapidamente inserir-se nos departamentos de Arte das Escolas Superiores. (MIRANDA, 1991).

Miranda (1991) ainda ressalta que essa introdução da dança nas aulas de Educação Física ficava restrita às aulas femininas, geralmente atreladas à ginástica rítmica. Como sabemos, no início do século XX, a prática de atividade física era questão de honra aos homens como possível preparação de soldados aptos para uma situação de guerra. Dessa forma, as aulas de dança eram oferecidas para o público feminino com o incentivo de preservar, nas mulheres, a graciosidade, a feminilidade e de ainda de mantê-las sadias e preparadas para a maternidade. Esses objetivos não cabiam aos homens que eram treinados por exercícios físicos com a finalidade de destacarem a virilidade e a força masculina.

Conforme cita Miranda (1991), foi por meio dos trabalhos da bailarina Isadora Duncan que professoras, reconhecidas como progressistas da Educação Física, alertaram-se para a possível potencialidade da dança como forma de expressão criativa e rítmica, sendo implantado, em 1926, o primeiro programa de dança destinado aos professores de Educação Física Feminina na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos.

Gaspari (2004) destaca a dificuldade, na época, em diferenciarem-se a dança da ginástica rítmica, uma vez que a ginástica, oferecida para as mulheres, utilizava inúmeros elementos da dança.

Foi em 1950 que se constatou a primeira influência da ginástica moderna. Na verdade, o que se entendia sobre ginástica moderna pode ser reconhecido hoje como uma mistura da ginástica rítmica e da dança moderna, proveniente das novas técnicas de dança difundidas por Isadora Duncan, Rudolf Laban, Jacques Dalcroze e de outros renomados bailarinos, coreógrafos e estudiosos do movimento. No entanto, é importante ressaltarmos que, apesar da forte influência desses nomes do meio artístico, a Ginástica Moderna foi introduzida no Brasil, especificamente, por intermédio dos cursos de Educação Física e era destinada, exclusivamente, a professoras de Educação Física. (PACHECO, 1996 apud GASPARI, 2004).

Dança e ginástica confundem-se e completam-se durante longo período de vivência da Educação Física nas escolas, até que uma ruptura mais clara ocorre por volta de 1960. A partir dessa data, a ginástica rítmica passa a ser entendida como modalidade competitiva feminina e ganha status no mundo esportivo. Ainda assim, com certa especificidade mais clara entre as duas atividades, ambas permanecem ativas no contexto escolar. A dança, centrada mais nas características do espetáculo e influenciada pela dança moderna, enquanto a ginástica, por sua vez, situada mais no universo competitivo do esporte.

Torna-se importante ressaltarmos que, até então, enfatizamos a dança inserida no contexto escolar da Educação Física atrelada à ginástica e exclusivamente vivenciada pelas mulheres. Quando a Educação Física passa a ser ministrada em aulas mistas, a dança tende a se afastar drasticamente desse contexto, pois era trabalhada por meio de movimentos claramente femininos e que exaltassem a feminilidade de suas praticantes. Dessa forma, essa foi uma manifestação corporal que, na escola, perdeu espaço, podendo ser observado tal sexismo até os dias de hoje. No entanto, conforme Gaspari (2004, p.22):

Atualmente, conforme as novas propostas para a Educação Física escolar, a dança pode e deve ser inserida nas aulas de educação física mistas, já que a meta

maior da educação é educar os alunos para a cidadania plena, ou seja, explorar suas capacidades de comunicação sejam elas verbal, escrita, por meio de pinturas ou gestual. Os tempos são outros e já não se enfatiza mais uma educação feminina voltada para a preparação à maternidade.

Ainda que não se exalte a educação feminina voltada para a preparação da maternidade e nem tampouco se destinem as aulas de dança para exacerbar os movimentos femininos, reconhecemos que a distorção e o preconceito na prática da dança permanecem. Embora reconheçamos que, atualmente, os objetivos da escola e os dos conteúdos nela trabalhados sejam outros, é bastante comum observarmos aulas de dança para as meninas e as lutas sendo conteúdo exclusivo para os meninos.

De acordo com Sborquia e Pérez Gallardo (2006, p.46), “o momento em que a dança se insere no contexto educacional da Educação Física ocorre quando esta, tendo como conteúdo a cultura corporal, almeja a inter-relação ciência e arte”.

Atualmente, a discussão é mais clara sobre a dança como uma das possibilidades na Educação Física escolar. A dança não mais se confunde com a ginástica; na verdade, acredita-se na viabilização de uma manifestação completar contribuir com a outra. A expressividade e criatividade da dança são comumente usadas nas composições gímnicas e as técnicas específicas da ginástica e dos exercícios físicos contribuem para coreografias de dança moderna e contemporânea.

O que ainda parecem não estar claras são as formas e maneiras de vivenciar a dança nas aulas de Educação Física com a convicção de que a dança pode e deve ser entendida como uma das manifestações da cultura corporal e que, portanto, deve ser entendida como objeto de estudo da Educação Física.

Até aonde ir, ao trabalharmos este conteúdo, para que mantenhamos a especificidade da Educação Física é o que passamos a discutir a seguir.

2.4 – A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física na escola

Ao remetermo-nos ao cenário histórico da Educação Física, percebemos que, de tempos muito longínquos, até os dias de hoje, o esporte é um dos conteúdos mais evidentes nas escolas. Talvez, pelo movimento denominado esportivista ter tido grande força e reconhecimento

durante algumas décadas e a formação profissional da Educação Física ter se pautado nesse modelo durante muitos anos.

Porém, também outros conteúdos fazem parte dos conhecimentos em que acreditamos ser de nossa área, tais como: danças, jogos e brincadeiras, elementos das artes marciais (lutas), ginásticas, elementos das artes cênicas, das artes musicais, além dos elementos das artes plásticas, segundo Pérez Gallardo (2003).

Em relação ao componente dança, no estudo de Ehrenberg (2003) percebemos que esse conhecimento está presente nas aulas de Educação Física escolar, porém de forma superficial que não ultrapassa, muitas vezes, a mera repetição de movimentos mecânicos e estereotipados.

Gaspari (2005) identifica a predominância do conteúdo ‘esporte’ na escola, tendo a dança uma presença restrita aos dias especiais e momentos festivos, geralmente desarticulada e descontextualizada.

A repetição de movimentos e a cópia de “dancinhas” previamente preparadas pelos professores e copiadas pelos alunos estão bem longe da concepção de Educação Física Escolar em que acreditamos, já que essa forma privilegia a capacitação (domínio de técnicas), em detrimento da contextualização, comprometendo a formação humana do aluno.

Ficamos à vontade para discorrer sobre este conhecimento, a dança, indo além de um modelo esportivizado, visto termos respaldo teórico para tal. As diferentes abordagens da área que tratam dos pressupostos teóricos da Educação Física na escola reconhecem as possibilidades da dança como um dos conteúdos possíveis. Entre algumas das referências mais significativas da área e que aborda tal questão, destacamos o Coletivo de Autores (1992).

O Coletivo de Autores (1992) considera que a dança deva fazer parte das aulas de Educação Física, além de evidenciar e descrever a relevância dos processos metodológicos no trato da dança na escola. Esses autores reconhecem que a dança confronta seu aspecto expressivo com a formalidade da técnica de execução. Porém, consideram, como uma decisão a ser tomada para o ensino da dança na escola, a escolha entre ensinar movimentos técnicos, que não priorizam a expressão espontânea, ou favorecer o surgimento de gestos e expressões, imprimindo e dando liberdade ao aluno para que ele dê sentidos e significados à dança. Isto é, que o aluno se aproprie desse conhecimento e expresse-o de acordo com suas necessidades, expectativas e interesses.

O interesse pedagógico não deve estar centrado predominantemente no domínio técnico do conhecimento trabalhado, mas sim na possibilidade de incorporação das muitas técnicas de execução que possibilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos. (PÉREZ GALLARDO, 2001). É exatamente nessa perspectiva que depositamos nossos anseios do trabalho da dança como conhecimento da Educação Física.

Ao relacionarmos o conteúdo aqui estudado e os aspectos norteadores apontados anteriormente nesse trabalho, acreditamos que a dança deva ser contextualizada como uma forma de expressão corporal criada pelos homens para os homens.

Se fôssemos discorrer sobre os objetivos específicos da dança teríamos uma gama de itens a apontar ao longo de seu contexto histórico. A dança fazia-se presente ora por motivos sagrados, ora por profanos, ora com objetivos educativos, ora servindo à alienação mercadológica. No que de fato acreditamos é que a dança, assim como os demais conteúdos do universo da Educação Física, deveria dirigir seus objetivos específicos ao âmbito escolar para que o aluno obtenha um domínio conceitual dos conhecimentos e das práticas corporais.

Não propomos aqui que os conteúdos percam sua especificidade, mas que não fiquem focados em objetivos centrados em si próprios; afinal, seja qual for o conteúdo tratado na escola, deverá ter, entre seus objetivos, a educação de valores, normas, enfim, a formação humana.

Para exemplificarmos tal possibilidade recorreremos às palavras de Marques (2001) já citadas anteriormente nesse trabalho. A autora entende que o objetivo da dança inserida no contexto escolar deva “(...) transformar os alunos em melhores pensadores de arte, melhores consumidores, espectadores, almas”. (p.36).

Complementando a citação e ampliando o enfoque da Educação Física escolar, entendemos que a dança, como outras manifestações da cultura corporal, possa ser capaz de inserir o aluno no mundo em que vive de forma crítica, reconhecendo-se como agente de possível transformação; mas, para tal, é necessário não apenas contemplar estes conteúdos como mero espectador, para não dizer repetidor, e sim identificá-los, vivenciá-los e interpretá-los corporalmente.

Sem dúvida, existem várias formas culturais de compreendermos a dança – manifestações construídas ao longo dos tempos e específicas de cada local - mas não existe

sentido em estudar tais manifestações na escola se elas estiverem desvinculadas de seu contexto social, político, histórico e cultural. (EHRENBERG; PÉREZ GALLARDO, 2005).

Se sua origem parece ter sido na religião, a dança e seu instrumento-corpo assumiram outras influências com o passar do tempo. Relações sociais, políticas, econômicas foram expressas por danças como os balés da corte do século XVI, na França. Manifestações contemporâneas como hip hop e street dance também desvelam importantes chaves do comportamento e da cultura urbanos. O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade, passível de leituras diferenciadas por atores sociais distintos. (SIQUEIRA, 2006, p. 42).

De fato, a dança reflete os movimentos sociais, podendo desvelar sentidos e significados históricos e contemporâneos. Mas construir e compreender esses movimentos que contam, falam e que nos transportam historicamente não é uma tarefa simples. É necessário sabermos o que queremos contar. É necessário inserirmo-nos no contexto a ser desvelado.

Para discutirmos um pouco sobre essa questão da contextualização, devemos reconhecer que as crianças e adolescentes das nossas escolas de hoje possuem um rico e vasto conhecimento de suas próprias “tribos”, ou seja, de sua cultura local. Elas identificam-se nesse universo particular que, sem dúvida, está entrelaçado a significados que elas mesmas dão. A dança, assim como todos os outros conteúdos, não escapa desse universo. Será, então, que esses conhecimentos trazidos pelos próprios alunos, muitas vezes provenientes de uma cultura de massa televisiva, não são manifestações culturais dignas de serem também aproveitadas nas nossas aulas de Educação Física?

“Na verdade, toda influência que a mídia exerce sobre a população só ocorre porque existe grande aceitação por parte dessa população e de nada adiantaria uma censura ou proibição, pois limitaria as pessoas a refletirem e aqui cabe o papel da escola”. (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2002, p. 105).

Se os autores acima apontam que não adianta negar ou censurar tal conhecimento, ressaltando que o papel da escola está em refletir sobre ele, entendemos, então, que devemos selecionar danças “ditas da mídia” ao inseri-las no interior da escola e discuti-las como manifestações culturais de nossos tempos (domínio conceitual). É sobre isso a que nos referimos quando falamos de contextualização. O conteúdo não deve estar solto, alienado, nem deve ser negado, mas sim questionado, investigado, estudado, enfim, contextualizado.

A dança, sendo um dos elementos da cultura corporal a ser trabalhado nas escolas junto ao componente curricular de Educação Física, pode contribuir para um conhecimento de nossa realidade em diferentes âmbitos, seja como referência da cultura local, regional, nacional ou internacional. O necessário é reconhecer que fazemos parte desta realidade e considerar que estamos fazendo história a cada dia, que construímos os significados de nossas vidas a cada aula e talvez a cada nova composição coreográfica. (EHRENBERG; PÉREZ GALLARDO, 2005, p.114).

É com este sentido, desvendando significados que acreditamos na dança como conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física escolar. Para tal trabalho acontecer, efetivamente, não bastará que o aluno simplesmente repita passos. A utilização de vídeos, explicações, discussões de textos, experimentações, vivências e explorações rítmicas deverão fazer parte do universo desse conhecimento para que o aluno adquira um domínio conceitual do que aprende.

Entendemos como domínio conceitual quando o aluno consegue uma compreensão e apreensão dos códigos simbólicos pelos quais se organizam os conteúdos e quando existe uma valorização do conhecimento que o aluno já possui, sempre ampliado por meio das informações oferecidas pelo professor. Além disso, quando há uma exploração conceitual e prática, pelo aluno, dessa nova forma de conhecimento que se expande na socialização das informações entre seus colegas que, finalmente, interpretarão, de forma coletiva, o novo conhecimento.

A partir do posicionamento estabelecido, apontaremos possibilidades de desenvolvermos proposições para a organização do conhecimento da dança na educação básica.

No **ensino infantil**, acreditamos ser condizente que aconteça a exploração das experiências rítmicas que deram origem ao *grupo familiar*. O contexto familiar é considerado por nós fundamental para a criança vivenciar a dança no ambiente cultural que está sendo formada. É nesse momento que as danças criativas, recreativas, folclóricas e populares podem ser estimuladas; afinal, as famílias de hoje, em geral, ao se reunirem, pouco cantam, dançam ou brincam. São essas manifestações tradicionais que podem ser resgatadas pela escola.

Pérez Gallardo (2003) enfatiza que o currículo da educação infantil deve integrar os elementos da cultura patrimonial do grupo familiar, oportunizando aos alunos a aquisição de autonomia e independência, estimulando-os com atividades que potencializem o seu desenvolvimento criativo.

Verderi (1998) reforça tal afirmação ao entender que a criança da educação infantil já traz consigo um conhecimento a respeito de seu corpo, mas que muitas vezes ainda não foi despertado. A autora considera que o professor deva possibilitar o aprimoramento da criatividade e da interpretatividade do aluno.

Volp (2006) concorda com a importância do estímulo à criatividade nos trabalhos de dança para crianças, mas alerta:

Ao solicitar que as crianças ou jovens criem, o professor deve estar preparado para orientar o trabalho, não para tolher manifestações, tampouco conduzir o trabalho de forma que satisfaça seu gosto e sua predeterminação de como este deveria se desenvolver. (VOLP, 2006, p. 85).

Ao pensarmos no **ensino fundamental, de 1ª a 4ª série**, consideramos primordial que o conteúdo se estabeleça pela *cultura patrimonial*, partindo das danças da cultura local, passando pelas danças regionais, nacionais e intercontinentais. Dessa maneira, entendemos que essas formas culturais vinculam o aluno ao seu passado, à sua história, à sua origem, possibilitando-lhe experiências que além de contribuírem para a estruturação da sua personalidade, outorga-lhe o sentido de pertença a um grupo social.

Pérez Gallardo (2003) considera que de 1ª a 4ª série devemos facilitar a apropriação do aluno desses conhecimentos, nas atividades da cultura corporal familiar, passando pela regional, estadual e até internacional. Neste período, torna-se necessário trabalharmos com a vivência e com a informação. Ou seja, os alunos experimentam, conhecem, vivenciam as possibilidades, mas é papel do professor informar e orientar, ampliando assim o leque de conhecimentos dos alunos.

Gaspari (2005) reconhece que o aluno precisa ser estimulado a conhecer, a ver e a entender os diferentes tipos de danças. No entanto, concordamos com a autora quando exalta a importância de o aluno ter liberdade de criação e improvisação. “(...) pois isso lhe possibilitará maior autoconfiança, auto-estima, autonomia e criticidade.” (GASPARI, 2005, p. 217).

Reconhecemos que de 1ª a 4ª série seja possível continuar o aprimoramento criativo citado na educação infantil. É possível, com essas crianças, criar e recriar, por exemplo, histórias e contos infantis, de forma coreográfica.

O conhecimento e a apropriação das danças, de forma contextualizada, pode ser aprimorado no período a seguir. De **5ª a 9ª série** acreditamos que as danças da **cultura contemporânea** possam ser vivenciadas nas aulas de Educação Física escolar. Cabe ressaltarmos

que, a discussão a respeito da contextualização do conteúdo deve estar inserida veementemente nesse período escolar. Dizemos veementemente porque as discussões podem aparecer em séries anteriores, mas acreditamos que a partir daqui elas sejam imprescindíveis, além de acreditarmos ser possível discussões bastante aprofundadas. Compreendermos a contemporaneidade e nela sentirmo-nos como agentes de atuação e transformação, é imprescindível para um ensino pautado pela formação humana. Acreditamos que a partir deste período, além da vivência com a informação citada anteriormente, seja importante destacarmos a possibilidade de discussão. Este é o momento de os alunos serem mais instigados a discutir, a se posicionarem frente às vivências.

Pérez Gallardo (2003) entende que, a partir da 5ª série, seja pertinente facilitar a vivência das principais técnicas de execução, em especial das mais significativas ao grupo social em questão.

Sborquia e Pérez Gallardo (2006) afirmam que nas séries finais do ensino fundamental poderiam também ser trabalhadas as manifestações de dança expressiva e de espetáculo.

Além de saber ensinar as técnicas e regras necessárias para a prática da dança, o professor precisa entender e discutir com os alunos o seu sentido cultural, seu momento histórico, suas classificações, as dificuldades que geram nos alunos, as exigências para a sua prática. Mais que isso, o professor pode incentivar os alunos a descobrir movimentos espontâneos que poderão ser úteis para a prática dessa cultura corporal. (SBORQUIA E PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 105).

Já no **ensino médio**, compreendemos que a contextualização da dança como conteúdo escolar possa ser ainda mais evidenciada se pensarmos no grau de apropriação e discussão que esses alunos podem fazer. Para tanto, sugerimos que a partir da 2ª série do ensino médio esses alunos sejam capazes de um *protagonismo social*, ao gerenciarem grupos de interesses em dança junto à própria comunidade escolar, para que então, na 3ª série seja possível um gerenciamento extraclasse dirigido para a comunidade em geral (agente sócio-cultural; animador cultural; monitor etc.). De acordo com Pérez Gallardo (2003), os alunos do ensino médio estão seguindo “rumo à autonomia e à vida em sociedade” (p.95).

As danças de salão podem ser uma das possibilidades deste período. Sendo uma representação social já conhecida por vários alunos em sua forma mais popular, é possível aprimorarmos as técnicas de execução dessas danças além de fazermos com que os alunos conheçam, identifiquem e apreciem sua origem histórica e reconfigurações atuais.

De acordo Volp (2006) as danças de salão oferecem uma importante oportunidade para a sociabilização, sincronização dos movimentos, execução de padrões de movimentos sistematizados, além de ter códigos próprios que oportunizam um aprendizado social. “De forma lúdica, são incorporados códigos de comportamentos sociais que garantem as passagens das fases de desenvolvimento com aceite social, pois reproduzem as normas sociais vigentes”. (VOLP, 2006, p. 95).

Ainda pensando na organização do conhecimento da dança no contexto escolar, em específico junto à Educação Física, ressaltaremos o posicionamento de Gaspari (2005) no qual a autora enfatiza que o saber fazer sempre se sobressaiu em detrimento da compreensão da dança na construção do patrimônio cultural e da apreciação do valor estético. A autora entende que já se está em tempo de incitarmos, no aluno, o hábito da criticidade sobre os diversos assuntos tratados na escola, fazendo com que ele vivencie, valorize e ainda aprecie o conteúdo trabalhado.

Desta forma, Gaspari (2005) bem como os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que os conteúdos sejam trabalhados integralmente em seu domínio conceitual, procedimental e atitudinal, oferecendo, assim, um conhecimento mais amplo e completo ao aluno. Podemos, então, entender que quando nos referimos a conteúdos estamos englobando conceitos, idéias, fatos, princípios, regras, valores, convicções e atitudes.

Pautados nas afirmações acima, fica bastante claro que a dança vai além das “dancinhas comemorativas” para ser, de fato, reconhecida como um conhecimento a ser tratado no universo escolar, inserido no componente curricular da Educação Física.

Diante de toda essa discussão e possibilidades de atuação, afirmamos que a dança, assim como os demais conteúdos inseridos no universo da Educação Física escolar, tem um campo de discussão teórico tão complexo que não conseguirá transpor as barreiras do discurso e atingir a prática pedagógica do professor se a sua formação profissional não oferecer subsídios reflexivos para sua atuação.

A partir daí, passamos a refletir, a seguir, sobre a formação profissional em Educação Física.

3 – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Discorreremos, neste capítulo, sobre a formação do professor de Educação Física, entendida, hoje, como área do conhecimento que requer uma formação acadêmica específica.

Por muito tempo, o corpo docente responsável pela formação profissional da área, esteve constituído, preferencialmente, por professores atletas, isto é, por ex-atletas que tiveram um desempenho destacado em suas modalidades esportivas, ou também por militares, pessoas do exército que, habituados a preparar fisicamente os soldados (preparadores físicos), foram chamados a fazer parte do corpo docente dos primeiros cursos de formação de professores de Educação Física.

Ao longo da história da Educação Física, muitas mudanças ocorreram em relação à organização curricular e é esse o percurso que passamos a discutir.

3.1 – A formação profissional em Educação Física frente ao perfil histórico de intervenção social no Brasil

Nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades brasileiras a formação tem por base o “fordismo”, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos “fordistas” formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização. Como especialistas, eles são dependentes das grandes instituições e do Estado, sonham com o emprego vitalício e com a carreira bem sucedida (ALMEIDA, 1996, p. 85).

Assim como já apontamos anteriormente neste trabalho, a Educação Física, inicialmente chamada de ginástica, surge como componente curricular na escola moderna, e é tida como um novo “remédio” para a sociedade. As características higienistas, voltadas para a melhoria e prevenção da saúde, prevalecem nessa inserção.

De acordo com Rinaldi (2005, p.83), essa ginástica caracteriza-se como um elemento laico na educação escolar, tornando-se, assim, um problema do Estado. “Ao se firmar

como sistema de ensino, a Ginástica ascende ao ensino superior para a formação de professores com as mesmas vinculações científicas de sua origem”. O discurso eminentemente influenciado pelas ciências físicas e biológicas é predominante entre as primeiras escolas de formação.

Anderáos (2005) entende que os primeiros indícios de sistematização da formação profissional em Educação Física provêm de instituições militares. A autora dá, como exemplo, a chegada da missão militar francesa, em 1907, contratada para instruir a força Pública do Estado de São Paulo e que, na ocasião, na sala de armas, ministrou aulas de esgrima. “Ao longo dos anos que seguem, são publicados manuais do método, de autoria de militares, e as instruções físicas no interior dessa corporação seguem a mesma orientação”. (ANDERÁOS, 2005, p.22).

O método de Ginástica francesa consolidou-se no Brasil, sendo entendido como o mais indicado para uma idéia de educação voltada para o desenvolvimento social. Soares (1998) explica que os homens de ciência franceses dedicaram-se ao estudo da Ginástica, a qual deveria ser colocada em igualdade com outras práticas sociais. A Ginástica francesa era entendida como importante instrumento cultural e portadora da mais absoluta harmonia devendo, assim, inserir-se como prática regular nos currículos escolares.

Pautadas pela estrutura dessa Ginástica francesa, as instituições militares habilitaram a maioria dos especialistas em Educação Física entre os anos de 1930 e 1945. (BETTI, 1991). Dessa forma, o ensino da Ginástica nas escolas brasileiras se dava, prioritariamente, por instrutores do exército, com vistas à saúde, além da educação moral.

No Brasil, as primeiras escolas civis de formação de professores de Educação Física são criadas entre o final da década de 30 e início de 40. Essas escolas civis sofrem influência militar, já que parte de seu corpo docente é preparada nos cursos militares já existentes.

Nesse período, a formação técnica prevalecia. Anderáos (2005), ao discursar sobre esse período histórico, afirma que a formação do professor era deficitária e claramente utilitarista; mas a autora reconhece, apesar de algumas críticas, que esse momento teve seus méritos, de forma imprescindível, para facilitar o reconhecimento da área, já que em 1939 é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) na cidade do Rio de Janeiro.

Essa escola surge pelo Decreto-lei 1212/39 com o intuito de ministrar os seguintes cursos: a) superior de Educação Física; b) normal de Educação Física; c) técnico desportivo; d) treinamento e massagem; e) medicina da Educação Física e dos desportos.

Com algumas raras exceções, os currículos dos cursos indicados acima, apesar de nomes e orientações diferentes, são praticamente idênticos, formando eminentemente, técnicos desportivos.

A mesma autora supracitada explica que na chamada “Era Vargas”, que vai de 1932 a 1945, a Educação Física estruturou-se profissionalmente ganhando mais espaço na sociedade, aumentando, assim, a necessidade de melhor estruturação dos cursos de formação superior, passando, inclusive, a se ter a exigência de um currículo mínimo que procurasse garantir a formação cultural e profissional adequada.

Até então, a formação dos professores de Educação Física dava-se de forma totalmente independente de qualquer outro curso de licenciatura. A partir da LDB – n.4.024/61 os cursos de Educação Física passam a ter a exigência de atender um percentual de 1/8 da carga horária dos cursos para formação pedagógica para atuação na Educação Básica. Nesse sentido, Souza Neto et al (2004) identificam que as disciplinas pedagógicas passam a ser inseridas no currículo.

Desta forma, explicam:

Dos professores de outras matérias do ensino de 1º e 2º graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal de Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas. (SOUZA NETO et al, 2004, p. 119).

Para a referida lei, entendem-se por matérias pedagógicas as disciplinas de psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. (SOUZA NETO et al, 2004). Mesmo com tal inclusão, acreditamos que as disciplinas pedagógicas pouco mudaram a forma como os conteúdos específicos eram tratados, não trazendo melhorias significativas para a formação do futuro professor de Educação Física.

Cabe ressaltarmos que toda a discussão sobre a formação desses professores de Educação Física se dá tendo em vista o profissional que vai atuar nas escolas. “[...] se

observarmos o início da profissão e o seu desenrolar na história, veremos que o perfil histórico construído pelo profissional de Educação Física é pedagógico, já que o campo de trabalho inicial é a escola”. (RINALDI, 2005, p.84).

O Coletivo de Autores (1992) enfatiza que, em meados da década de 70, a prática de modalidades esportivas na escola começa a se consolidar com a introdução do Método Desportivo Generalizado em contraposição ao Método de Ginástica Tradicional. Esse enfoque esportivo foi ascendendo e fortaleceu-se priorizando os princípios do rendimento atlético, da competição, da regulamentação rígida, dos recordes. Em conformidade com tais princípios, a formação dos profissionais também tinha caráter predominantemente esportivo.

Até a década de 70, não existia a preocupação com a identidade da área orientada por um sentido acadêmico. Modelos concebidos a partir da racionalidade técnica ainda eram predominantes e a formação do professor era subsidiada por um “saber fazer”. Um currículo pautado substancialmente por modalidades esportivas e disciplinas de cunho biológico é que formavam os professores de Educação Física da época.

A preparação profissional técnica corre sempre o risco de reduzir a aprendizagem a um problema técnico. O processo de ensino e aprendizagem é reduzido, nesse caso, ao aprendizado de uma mera forma mecânica de resolução de uma determinada tarefa.

Souza Neto et al (2004), relata que, na prática, os cursos de formação desse período não davam conta de atender ao mercado de trabalho tanto no sentido qualitativo, quanto no quantitativo, permitindo, assim, que os ex-atletas continuassem a ocupar lugar de profissionais formados pelas escolas superiores, já que durante longo tempo a Educação Física foi confundida, exclusivamente, com esporte. Cabe lembrarmos que o período esportivista foi fortemente marcado na Educação Física, já que o esporte foi investido pelos governos militares como sustentáculo ideológico, na perspectiva de promover o país ao êxito em competições de alto nível.

Os alunos dos cursos de formação profissional em Educação Física poderiam escolher, entre as disciplinas desportivas, mais duas, as quais cursariam complementarmente, para serem habilitados como técnicos desportivos, já que nesse momento o esporte tem grande visibilidade. (ANDERÁOS, 2005). Esse modelo inspirou a formação profissional na área e percebemos, ainda hoje, seus resquícios.

Mais uma vez, o currículo mínimo com carga horária fixada em 1.800 horas/aula passa a ser questionado. O mercado de trabalho da Educação Física passa a não mais se limitar ao ambiente escolar e outras exigências profissionais tornam-se necessárias. A necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico começa a ser impulsionada.

Na década de 80, mudanças no contexto social brasileiro trouxeram modificações para a Educação Física. Uma delas foi influenciada pelo retorno, ao Brasil, de vários professores que haviam concluído seus cursos de pós-graduação no exterior. Esses professores impulsionam a abertura de programas de pós-graduação no país, intensificando o patamar de ciência, valorizando a área. Além disso, torna-se importante ressaltarmos o grande impulso tido pelas ciências humanas. Estudos da sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, ganham mais força na Educação Física.

Os conteúdos exclusivamente esportivos não satisfazem mais. A formação profissional em Educação Física, mais uma vez, é questionada e repensada.

As discussões e mudanças curriculares, que surgem a partir de então, ampliam as possibilidades dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) tornando-os também responsáveis pelo perfil profissional do futuro professor de Educação Física. Esse é um período bastante significativo para a área. A busca pela identidade científica e a formação de um profissional mais consciente de sua atuação passam a ser discutidas no nível acadêmico.

A partir dos estudos da década de 80, podemos afirmar, hoje, que acreditamos que:

A preparação profissional deve fornecer subsídios para que o futuro profissional tenha conhecimentos generalizáveis o suficiente para fundamentar sua atuação, bem como permitir a aquisição de princípios metodológicos flexíveis o suficiente para que o profissional possa usá-los como instrumento na adaptação de programas de ação, diante das diferentes demandas do ambiente real de trabalho. (PÉREZ GALLARDO, 2001, p.15).

Dessa forma, a citação anterior vai muito além da formação descrita anteriormente, pautada numa visão imediatista e exclusivamente técnica, caracterizada por professores executores, sem conhecimentos acadêmicos, ou com poucos subsídios para discutir os conceitos, mas pautados muito mais num fazer.

Em discussão a essa preparação profissional e tendo em vista a demanda de mercado da Educação Física, frente à intervenção social desse profissional, é que novas estruturas curriculares passam a ser direcionadas.

Foi em 1987, com a promulgação do parecer do Conselho Federal de Educação n.215/87 (BRASIL, 1987), que novas mudanças, bastante significativas, foram estabelecidas para a área. Nesse período, a comunidade acadêmica, mais fortalecida e amparada por diferentes grupos provenientes de diversas universidades, mobiliza-se em busca de oferecer uma nova identidade para o ensino superior em Educação Física.

As Instituições de Ensino Superior também passam a ter responsabilidade sobre a elaboração de sua estrutura curricular, pautadas em quatro áreas de conhecimento, a saber: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico. Além disso, a carga horária dos cursos de formação, passa a ter 2.800 horas/aula, as quais devem ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos e não mais três como estava previsto. E ainda, uma das mudanças mais discutidas e polêmicas estabelecidas por tal Parecer, refere-se à criação dos cursos de bacharelado. (SOUZA NETO, et al, 2004).

A divisão entre licenciatura (tida como a formação do profissional para atuar no ensino formal) e o bacharelado (tido como o profissional formado para atuar em âmbitos distintos que não a educação básica, tais como: clubes, academias, spas, centros de lazer,...) abre um imenso debate na área.

Mesmo com a possibilidade de escolha entre os dois diferentes currículos, alguns autores, como Pérez Gallardo (2001), Rinaldi (2005) e Anderáos (2005), apontam que a maioria dos cursos de formação optou pelo curso de licenciatura, dado que este profissional podia atuar tanto no ensino formal quanto no informal. Talvez também, até pela tradição do espaço escolar e, com isso, a identidade historicamente construída do professor de Educação Física como educador.

Hoje, acreditamos que o ensino superior tem sua relevância própria, e o profissional que atua diretamente na formação de novos profissionais precisa ter um perfil que caminhe ao encontro do conhecimento, orientando seus alunos e estabelecendo entre eles, possibilidades de construção do conhecimento. Muito mais do que meramente um instrutor, o professor deve ser um gerador de idéias, um criador de valores, um investigador e fomentador de conhecimentos.

Atualmente, a denominação de licenciatura e bacharelado foi substituída pela denominação de Licenciatura de Graduação Plena, conforme prevê a Resolução 09/2001 do Conselho Nacional de Educação para todos os professores de Educação Básica (BRASIL, 2001) e pela denominação Graduação Plena, estabelecida mais recentemente pela Resolução nº 07 em 2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004). Apesar das mudanças dos nomes, acreditamos que pouco se mudam nas orientações dos cursos anteriores; assim, essas denominações continuam a ser bastante discutidas.

Aliás, não apenas pelo nome, mas pela formação que se prontificam a dar ao futuro profissional da área. Sendo assim, acreditando que tais discussões são amplas e bastante significativas, é que passamos a discutir especificamente tais formações, a fim de subsidiarmos informações para a pesquisa a que nos propusemos realizar.

3.2 – Formação Acadêmica atual: Licenciatura de Graduação Plena X Graduação

Hoje, quase vinte anos passaram-se após a divisão da formação profissional em Educação Física entre licenciados e bacharéis e a discussão sobre tal dissociação ainda concentra-se nos meios acadêmicos.

As discussões e tensões que se materializam no interior dos cursos de formação em Educação Física, permitem-nos afirmar que o propósito da criação do bacharelado pode ter sido resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não estava sendo suficiente para atender as competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar. (KUNZ, 1998).

Kunz (1998), ainda nos aponta que os cursos de licenciatura, na busca de suprirem as carências profissionais advindas de outros âmbitos de atuação, passam a incorporar, em seus currículos, diferentes disciplinas que descaracterizam a especificidade da licenciatura plena e que não são capazes de outorgar consistente formação para a atuação profissional fora da escola.

Parece-nos que essa separação entre a formação do licenciado e do bacharel em Educação Física deu-se com certo contra-senso, já que na tradição da educação brasileira o processo ocorreu de forma inversa.

Desconsideramos as experiências consolidadas e consensualmente aceitas (indicadores necessários à construção da tradição), idealizamos um sentido particular sobre o que seja a formação do bacharel (como se fosse um aprofundamento de conhecimento). Negamos, portanto, a tradição. Isto significa que cometemos um equívoco de denominação que precisa ser corrigido nesse momento. (FARIA JÚNIOR, 1987, p.4).

Na verdade, o título de bacharel sempre foi conferido aos indivíduos que concluíssem um ciclo de formação básica e aplicada de uma determinada área, recebendo sólida formação generalista. A licenciatura, por sua vez, é que tradicionalmente representa uma especialização ao trabalho escolar. Em Educação Física, conforme percebemos, até hoje existe um equívoco nessas denominações.

O dilema “especialista” *versus* “generalista”, gerado pela separação bacharel *versus* licenciado, é amplamente criticado. Souza Neto (2004) apresenta argumentos plausíveis e indica ser errônea tal distinção; afinal, segundo o autor, podemos até dizer que o licenciado é que é um especialista em escola.

Frente à separação na formação, Anderáos (2005) reforça que:

Se por um lado não se justifica que o licenciado possa atuar em qualquer espaço de mercado de trabalho, seja escolar ou não escolar, por outro, não parece coerente também assegurar ao bacharel em educação física a habilitação para atuar em qualquer campo de atuação profissional não escolar. (p.47).

Na verdade, gostaríamos que a confusão instaurada extrapolasse as questões em torno da denominação e que se ampliasse até as questões epistemológicas, já que muitas vezes vimos currículos, tanto de licenciados quanto de bacharéis com a mesma essência e corpo de conhecimento.

Pérez Gallardo (2001) ao estudar o currículo que preparava o profissional em Educação Física dos anos 90, já apontava que de todos os conhecimentos fornecidos na preparação profissional, cerca de 30 a 40% correspondiam a uma orientação acadêmica; e dentro

dessa orientação, o exaustivo percentual entre 60 e 65% correspondia a conhecimentos de origem biológica; 20 a 25% correspondiam a conhecimentos do comportamento humano, restando de 10 a 15% para conhecimentos de origem sociocultural. Ainda entre 15 e 20% da carga horária total, o autor direciona para disciplinas de cunho didático-pedagógico e entre 60 e 70% eram para disciplinas de orientação para atividades. Mesmo estudando currículos da década de 90, não acreditamos que este diagnóstico tenha sofrido alterações muito significantes nos dias atuais.

Dessa forma o autor ainda explica:

- Orientação Acadêmica: Disciplinas que têm como objetivo fornecer uma base teórica e filosófica que permita uma atuação profissional autônoma.
- Orientação Didático-Pedagógica: disciplinas que têm como objetivo facilitar a construção e aplicação de metodologias adequadas a cada um dos campos de atuação profissional.
- Orientação para atividades: Disciplinas que oferecem os conhecimentos e vivências dos diferentes conteúdos da cultura corporal que se acreditam ser parte da Educação Física. (PÉREZ GALLARDO, 2001, p.19).

Sendo assim, o que percebemos facilmente são formações independentes da titulação, que se dão de forma equivocada e com pouca garantia de uma formação acadêmica coesa. Na verdade, a formação daquele técnico desportista, usada na década de 70 parece continuar ocorrendo, porém com outra denominação.

Atualmente, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberado em 1996, a partir da nova LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), sancionada e considerada como a nova Constituição da Educação Brasileira, outras perspectivas têm sido tomadas em torno das IES e conseqüentemente em torno dessa dissociação das formações entre licenciados e bacharéis. O CNE nasce em substituição ao Conselho Federal de Educação e, a partir de então, uma clara separação entre as Câmaras de Ensino Superior e Câmara de Ensino Básico passa a existir.

As primeiras portarias e resoluções passam a ser estabelecidas com o sancionamento da Lei supracitada, entre elas, uma que consideramos bastante pertinente à nossa área como também a essa pesquisa.

Referimo-nos à Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), que define como se dariam os programas de formação pedagógica de docentes para disciplinas do

currículo do ensino fundamental, médio e profissional. A Educação Física está definida em todas as modalidades e, portanto, fica claro que a formação de professores necessita de uma base pedagógica específica a acontecer em cursos de Licenciatura. Ficou então definido que, a formação de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, deveria ocorrer de forma a preparar os especialistas para o ensino básico. (BRASIL, 1997).

Pouco tempo depois, com o Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2001), o CNE consolida a divisão da formação acadêmica em: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Esse mesmo Parecer definiu os caminhos a serem seguidos pelas Instituições de Ensino Superior, em relação à formação de professores para a Educação Básica, em cursos, desde então chamados de Licenciatura de Graduação Plena.

No mesmo ano, com Parecer CNE/CP 28/2001, é explicitada a definição da Licenciatura:

Licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das leis do trabalho. (BRASIL, 2001).

Como já foi mencionado, no atual momento, já não existem mais o Bacharelado e a Licenciatura, mas sim **Graduação e Licenciatura de Graduação Plena**, que são as que definem as duas formações em Educação Física. Denominações, para nós, mais uma vez equivocadas (afinal graduação é nível de formação), porém bastante distintas, devendo, inclusive, basearem-se em projetos pedagógicos diferenciados. Há ainda algumas Instituições de Ensino Superior que oferecem sub divisões para a Graduação, podendo então ser encontrada a Graduação em Lazer ou ainda em Esportes, mas este não é o quadro da maioria das Instituições do país.

Para deixarmos clara a distinção nas duas formações, apontamos que a formação chamada de graduação baseia-se na preparação de um profissional que atuará no

âmbito de ensino não formal. Trabalhará atuando na gestão e administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, na organização e atuação em espaços de lazer e em atividades que dizem respeito à aptidão física, saúde e qualidade de vida em espaços como clubes, academias, além de outros possíveis campos emergentes. Já o licenciado, deve ser preparado para atuar diretamente com o ensino básico, sendo capaz de agir criticamente no espaço escolar, independente das diferentes realidades a encontrar.

Esta pesquisa caracteriza-se, especialmente, pela preocupação acerca da formação do Licenciado e, conseqüentemente, nos conhecimentos que ele levará aos alunos do Ensino Básico visto que, ao longo da história, mesmo com denominações diferenciadas, percebemos que a formação do futuro professor nem sempre sustenta o perfil pedagógico que esperamos.

Ainda hoje, podemos afirmar, sustentados pelas idéias de Kincheloe (1997), que existe certa domesticação da imaginação pedagógica. Futuros professores são “treinados” a seguir modelos provenientes de uma lógica formal. O senso comum continua fincado na formação de professores que não conseguem, muitas vezes, superar um ensino fragmentado, calcado num modelo da racionalidade técnica da escola tradicional.

Kincheloe (1997) enfatiza que o pensamento crítico é um dos pilares de sustentação das ações pedagógicas do professor. O autor considera necessário o estímulo à compreensão da realidade em todas as dimensões, possibilitando, assim, a superação e transformação dessa realidade. Os professores, segundo o autor, devem estar conscientes de que a sua autonomia e emancipação, como docentes, provêm exatamente do pensamento crítico.

Sendo assim, concordando com as afirmações anteriores, sabendo do respaldo legal na distinção das formações em Educação Física e reconhecendo que a legitimidade da formação não se dá apenas por meios legais, passamos a refletir sobre os conhecimentos que julgamos ser necessários à formação do Licenciado para atuar com o conhecimento específico desse estudo: a dança.

3.3 – A dança como conhecimento a ser tratado na formação do Licenciado em Educação Física

A dança, conforme citado por diversos autores, é um dos conhecimentos a ser contemplado pelas aulas de Educação Física na escola. Entre esses autores podemos citar: Pérez Gallardo (2003); Coletivo de Autores (1992); Ehrenberg (2003); Sborquia e Pérez Gallardo (2002), entre tantos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por sua vez, não apontam diretamente a dança como um conteúdo e, sim, indicam que as “Atividades Rítmicas e Expressivas” é que deveriam estar contempladas nas aulas de Educação Física.

Não concordamos com tal documento por acreditarmos que seu conteúdo é contraditório e equivocado, pois no mesmo capítulo em que considera a dança como linguagem artística a ser contemplada pelos professores de Artes, o documento lista uma série de sugestões de “dança” a serem abordadas e, segundo ele, adaptadas para as aulas de Educação Física, tais como: “danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumba-meu-boi, maracatu, xaxado etc.” (BRASIL, PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA, 1997, p.53).

Dessa forma, partiremos do pressuposto que a dança é um conhecimento a ser contemplado na escola, como conhecimento da Educação Física. No entanto, para alguns autores, pode sofrer variações quanto à nomenclatura. Assim, entendemos que as disciplinas relacionadas à dança estão, ou deveriam estar presentes, nos currículos dos cursos de formação há muitos anos. O entrave é que elas nem sempre atendem, de fato, as necessidades do futuro professor, de modo a transcender um ensino técnico, pautado apenas em estruturas rítmicas. Não queremos aqui afirmar que estudar os padrões rítmicos não seja importante, mas acreditamos que as aulas que preparam professores para atuarem nas escolas deveriam se aproximar um pouco mais da realidade escolar e das necessidades reais do futuro professor.

Acreditamos que a dança, assim como os demais conhecimentos com os quais a Educação Física trabalha na escola, são expressões e representações do mundo e que o ser humano foi e é responsável por sua produção e transformação ao longo da história. Concordamos com Daolio (1998), quando afirma que esses conteúdos devem ser vistos como fenômenos culturais e não como expressões de natureza exclusivamente biológica do homem, ou seja, o que dá sentido a esses conteúdos é o contexto onde eles se realizam e isso deve ser levado em conta ao definirmos se determinada ação é digna ou não de um trato pedagógico. Dessa forma, no momento de sua aplicação, os alunos terão uma compreensão maior dos códigos simbólicos pelos quais os elementos culturais organizam-se e estruturam-se.

Antes de passarmos a analisar os currículos de formação junto à disciplina de dança, julgamos pertinente identificar o que consideramos como saberes necessários ao futuro professor para que ele sintasse capaz de trabalhar a dança no contexto escolar.

Para abordarmos o tema proposto, é fundamental elucidarmos que somos sujeitos dessa história. Antes como professora de Educação Física, em escolas de ensino básico, que buscava contemplar a dança como conteúdo das aulas para além das festinhas comemorativas; e hoje, como professora em nível superior, atuando diretamente na formação de futuros professores junto a disciplinas relacionadas à dança.

Se, em pesquisa anterior, Ehrenberg, (2003) apontou que o aluno na escola deveria vivenciar os elementos da cultura corporal, tendo como objetivo principal que eles entrem em contato com esses elementos, entendemos então que o futuro professor deverá estar preparado para conseguir alcançar tais objetivos. Assim, o professor deverá possibilitar a incorporação de muitas técnicas específicas, permitindo a transferência do conhecimento aprendido para várias outras situações ou contextos nos quais o aluno vive. Podemos entender o professor como criador de processos metodológicos que busquem facilitar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Após a pesquisa na dissertação de mestrado, pudemos conferir e comprovar a aplicabilidade de alguns conteúdos na escola junto à dança. (EHRENBURG, 2003). Acreditamos que os objetivos e conhecimentos necessários para a formação profissional do professor de Licenciatura de Graduação Plena em Educação Física devem ser os seguintes:

- Oferecer a oportunidade de vivenciar os diferentes conteúdos da dança, compreendendo as características das diferentes linhas desde sua gênese até suas modificações mais recentes;
- Proporcionar a vivência das diferentes formas de organização social, partindo do trabalho individual ao trabalho coletivo presentes nas diferentes danças;
- Proporcionar os conhecimentos acerca do domínio conceitual das danças;
- Incentivar aos alunos a procurar variadas informações sobre as danças;
- Vivenciar o aumento da complexidade de integração grupal, discutindo e solucionando problemas acerca dessa questão;

- Oferecer sugestões e fomentar discussões que possibilitem a descoberta de formas de adequação dos conteúdos da dança à realidade da atuação profissional nos diferentes segmentos de ensino;
- Facilitar a integração dos conteúdos da dança para a formulação de composições coreográficas.

Como processos metodológicos, acreditamos que as vivências devam ser constantes, as experimentações devam fazer parte integral do processo até para possibilitar a quebra do paradigma culturalmente criado que considera, a dança, como conhecimento acessível a poucos. As discussões, leituras e vídeos também deveriam ser contemplados na formação, inclusive como processo norteador dessas vivências.

Lembrando das palavras de Kincheloe (1997), a possibilidade de refletir sobre a atuação deverá estar presente a todo o momento. A criticidade e discussão acerca do fenômeno cultural da dança devem fazer parte das aulas na formação profissional, pois só assim o futuro professor poderá estar liberto de algumas raízes e preconceitos fortemente estabelecidos socialmente.

Quanto às atitudes esperadas, essas não poderão se pautar por apresentações de modelos estereotipados e, sim, pela manifestação das experiências dos alunos, pela possibilidade de criação e interpretação dos conhecimentos oferecidos e vivenciados na aula, objetivando as possibilidades de tratarmos a dança como um conhecimento relevante ao contexto escolar. Como um dos exemplos possíveis, podemos citar a estruturação de um festival temático em que os alunos deverão, não simplesmente deverão elaborar composições coreográficas para apresentar, mas sim realizar toda a organização da estrutura prévia, as composições, além da avaliação pós-evento quando discutirão e analisarão as possibilidades de o evento estar inserido no contexto escolar. Acontecimentos dessa natureza podem ser facilmente incorporados à escola como resultado final de um processo em que é possível verificarmos a incorporação dos alunos frente ao domínio conceitual.

Entendemos que, dessa forma, seja possível agregarmos, às aulas de dança, sentidos e significados próprios da atuação profissional a que se destinam esses alunos. Por outro lado, em aulas desconectadas da realidade escolar, geralmente, os alunos que já possuem uma identidade com o conhecimento, envolvem-se e os demais, que não se identificam previamente,

continuam por resistir, deixando, muitas vezes, de transmitir esse conhecimento aos seus futuros alunos.

O que deve ficar muito claro para o aluno da licenciatura de graduação plena em Educação Física é que a dança é um conteúdo da área da Educação Física e que ele deve estar preparado para socializar este conhecimento na escola.

4 – OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

Para buscarmos as respostas implícitas nesta pesquisa, poderíamos escolher muitos caminhos. De acordo com Oliveira (2001) o percurso escolhido significa o método selecionado. Segundo o autor, o método significa não apenas um caminho, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar possíveis questões propostas num dado estudo.

Não é difícil encontrar quem conceitue método como um conjunto de técnicas, mas isso significaria operar uma enorme redução naquilo que ele pode representar. Método envolve, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão. (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Então, optamos por escolher o caminho da pesquisa qualitativa do tipo descritiva, tendo em vista que o nosso objetivo pauta-se em investigar os saberes da dança necessários à atuação profissional, para uma possível estruturação de uma proposta do conhecimento da dança nos currículos dos cursos de Licenciatura de graduação plena em Educação Física.

Entendemos que as pesquisas qualitativas são significativas por abarcar conteúdos interpretativos, analisando o fenômeno como um todo, sem perder de vista sua subjetividade e possibilitando a percepção e sensibilidade do pesquisador. Consideramos que a pesquisa qualitativa mantém uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O processo e os significados encontrados são os focos principais para uma abordagem qualitativa. Além disso, a pesquisa qualitativa torna-se também relevante, em nosso caso, por não se preocupar em apresentar dados estatísticos como centro da análise do problema.

Sobre isso, ressaltamos André (2001) que alerta que, para identificarmos uma pesquisa como qualitativa, também devemos considerar que ela pode possuir elementos quantitativos, pois a autora entende que a pesquisa qualitativa possibilita a interpretação dos significados que os sujeitos da pesquisa têm sobre as ações, defendendo uma visão holística dos fenômenos.

Minayo (1994) ressalta a afirmação acima ao entender que os conjuntos de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem, ao contrário, complementam-se. A autora considera que a diferença entre qualitativos e quantitativos é somente de natureza.

Segundo Cervo e Bervian (2002, p.66) a metodologia de pesquisa escolhida por nós, qualitativa do tipo descritiva, caracteriza-se por ser aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

A pesquisa do tipo descritiva busca, como o próprio nome assume, descrever um fato ou fenômeno, analisar, classificar e interpretar os dados obtidos. Ela procura conhecer determinada situação e suas relações na vida social, assim como a frequência com que ocorrem determinados fenômenos. (CERVO e BERVIAN, 2002).

Percebemos, com a literatura estudada, ser este o caminho adequado para analisar o fenômeno como um todo sem perder de vista sua subjetividade. A pesquisa qualitativa do tipo descritiva nos dará o suporte necessário para encontrarmos nossas respostas, já que nos permite ênfase à interpretação. Estando confortáveis com a escolha do tipo de pesquisa a ser trabalhada, passamos a escolher os instrumentos cabíveis a ela.

Questionários semi-estruturados, bem como as análises documentais fizeram parte de nossas técnicas para colher os dados necessários e, posteriormente, interpretá-los. A análise de documentos aconteceu em seguida ao preenchimento do questionário e pautou-se nos programas das disciplinas, aos quais os professores participantes foram submetidos em sua formação inicial.

De acordo com Cervo e Bervian (2002) o questionário é uma forma muito usada para colher dados de pesquisas qualitativas descritivas, pois possibilita mensurar, com exatidão, o que se deseja. Já a análise documental, de acordo com os autores, serve para estudar a realidade presente em documentos a fim de poder descrevê-los e compará-los. Em nosso caso, comparamos os documentos com os questionários aplicados para interpretarmos e retirarmos a essência e a subjetividade do fenômeno estudado.

4.1 – Delimitação dos participantes da pesquisa

Para Jürgen Habermas (1987) apud Siqueira (2006), apontar as limitações da abrangência de um estudo é reconhecer que todo saber é contextualizado cultural e historicamente. Para o filósofo citado, relacionar conhecimento e interesse é fundamental para eliminarmos a ilusão de que ciência possa estar desvinculada de conexões com a sociedade.

Desta forma, torna-se necessário explicitarmos que fizemos um recorte intencional delimitando nosso objeto de pesquisa a instituições do Estado de São Paulo, por estarmos diretamente nele envolvidos e pelo reconhecimento que as Instituições do Estado têm nos meios acadêmicos.

Para definirmos os participantes deste estudo, num primeiro momento, tivemos que definir critérios para selecioná-los. Decidimos que poderiam fazer parte desta pesquisa professores Licenciados em Educação Física a partir do ano de 2003. Essa definição se deu tendo em vista que os cursos de formação desses professores foi advindo do Parecer CNE/CP 28/2001. Sendo assim, acreditamos que esses professores passaram por uma formação específica de Licenciatura em que se priorizaram os conhecimentos pedagógicos, convergindo, assim, com os objetivos desta pesquisa.

Outra definição foi a de que os professores participantes deveriam estar atuando em escolas regulares, independente do segmento de ensino, bem como independente da rede de ensino, com aulas de Educação Física.

Tínhamos a clareza da dificuldade em encontrarmos os professores participantes que correspondessem às nossas definições. Afinal, procurávamos recém-formados já atuando na realidade escolar.

Em primeiro lugar, fomos diretamente a várias escolas em busca de professores de Educação Física com as características de que necessitávamos.

As dificuldades iniciaram-se, pois nem sempre os professores estavam presentes nas escolas. Em algumas ocasiões, a escola contava com apenas um ou dois professores em seu quadro docente e, raramente, formados a partir de 2003. Rapidamente, percebemos que estávamos numa situação de “procurar agulha em palheiro”.

Foi então, que optamos por procurar esses professores em cursos de Especialização Lato Sensu em Educação Física escolar. Acreditávamos que ali teríamos uma grande concentração de professores de Educação Física e que, provavelmente, já atuavam em escolas.

Pessoalmente, entramos em contato com algumas Instituições de Ensino Superior que prontamente atenderam-nos, permitindo nossa entrada em classe para explicarmos nosso projeto de pesquisa e para mapearmos se tínhamos os prováveis participantes. Sentimos certa facilidade em lidar diretamente com o ensino superior. A acessibilidade e a sensibilidade das coordenações das instituições em contribuir com a pesquisa, provavelmente por também fazerem pesquisa, foram de grande valia e nos encorajou a continuarmos na busca.

Percebemos que essa estratégia assegurou-nos que os professores participantes do estudo deveriam estar mais preocupados com a temática a ser discutida. Afinal, estávamos num ambiente onde se estuda Educação Física escolar.

Foi assim, entrando em uma sala de aula de três diferentes cursos de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, em nível de Especialização, explicando a proposta e explicitando quem poderiam ser os possíveis participantes que chegamos ao número de 22 professores participantes.

Cabe ressaltarmos que os cursos de Especialização que contatamos foram: dois da capital paulista e um do interior do Estado. A escolha desses cursos se deu pelo conhecimento prévio com os seus coordenadores.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) foi entregue aos participantes logo no dia desta primeira visita e foram preenchidos imediatamente. Combinamos que encaminharíamos o questionário via e-mail para que não atrapalhassemos ainda mais as aulas que os professores tinham naquele momento.

4.2 – Processo de coleta de dados

Após localizarmos os professores participantes da pesquisa e de eles terem preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, encaminhamos, via e-mail, o instrumento de coleta de dados em forma de questionário. (Anexo 2).

Ressaltamos que o questionário utilizado foi devidamente corrigido e que seguiu os apontamentos realizados pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Campinas, tendo sido aprovado por este Comitê sob o parecer de número 348/2007.

De acordo com Cervo e Bervian (2002), questionário é o instrumento mais usado para coletar dados em pesquisa. Os autores consideram, como vantagem do questionário, o fato de os respondentes sentirem-se mais à vontade e confiantes em responder pelo anonimato, o que possibilita respostas mais reais.

Solicitamos o prazo de uma semana para a devolução desses instrumentos e deixamos em aberto a forma de devolução. Dos 22 questionários apenas 01 professor devolveu cópia impressa pessoalmente. Dos demais, 19 devolveram respondidos via e-mail e dentro do prazo solicitado.

Após duas semanas, entramos em contato com os 02 professores restantes, via e-mail, solicitando mais uma vez a entrega. Não obtivemos resposta afirmativa. Sendo assim, passamos a contar com apenas 20 professores participantes.

Como tínhamos a intenção de, além de analisar e interpretar as informações tidas nos questionários, também a de checar os documentos das instituições em que esses professores foram formados, passamos, então, a buscar os programas das disciplinas de Dança ou disciplinas co-relatas destas instituições.

Ambas as instituições disponibilizavam-nos, em seus próprios sites, a matriz curricular de seus cursos e suas respectivas ementas. Para termos acesso aos programas, encaminhamos solicitações para os coordenadores dos cursos, no caso das instituições particulares e, no caso das instituições públicas, para a secretaria dos departamentos. Todos nos encaminharam via e-mail.

O período de coleta estava previsto para ser concluído em um mês, mas tivemos atrasos devido ao recebimento tardio das respostas dos questionários e também do envio dos programas das disciplinas. Iniciamos o processo no final de outubro de 2007 e apenas, no final de janeiro do ano seguinte, conseguimos concluí-lo.

4.3 – Tratamento dos dados coletados

Tratar os dados coletados pode significar a reta final de uma pesquisa. Minayo (1992) citada por Gomes (1994) chama a atenção para os perigos deste momento ao concluirmos, precipitadamente, os dados que saltam à primeira vista. O autor considera que a familiaridade do pesquisador com o fenômeno estudado pode ser ainda mais perigosa por atrair afirmações que, muitas vezes, não passam de ilusão.

Gomes (2002) aponta que a fase de tratar e analisar os dados obtidos numa pesquisa precisa ser entendida como a que estabelece uma compreensão dos dados, amplia o conhecimento sobre o assunto pesquisado, confirma ou não os pressupostos da pesquisa e articula tal conhecimento ao contexto cultural.

Nessa pesquisa, utilizamos, para organizar e tratar os dados coletados dos questionários, a análise de conteúdo que é entendida como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 1977, p.38). A utilização da análise de conteúdos possibilita-nos descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

A técnica da análise de conteúdo utilizada foi a análise temática que consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado.

Por meio desta técnica, é possível extrair os significados inerentes aos questionários aplicados, possibilitando relações entre o tema e os núcleos de sentido inerentes nas respostas dos pesquisados.

A análise temática, conforme sugere Bardin (1977), organiza-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material juntamente com o tratamento dos resultados e, por fim, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* constitui-se de uma leitura prévia, propiciando, assim, um primeiro contato com o material. É a fase de operacionalizar e de sistematizar as idéias iniciais a fim de conduzir, para um esquema mais preciso, as fases posteriores. Essa pré-análise tem por objetivo a organização sistemática dos materiais. Para isso, Bardin (1977) sugere duas etapas que consistem na escolha dos documentos a serem analisados e a sua “leitura flutuante” que é uma leitura prévia e que, pouco a pouco, vai se tornando mais precisa.

De acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos aqui, principalmente, unidade de registro (trechos significativos) e as categorias.

Se a fase anterior foi concluída, a *exploração do material* consiste numa fase que nada mais é do que a administração sistemática das tomadas de decisões. Neste momento, ocorrem a codificação, a classificação e a categorização dos dados.

É a partir dos *tratamentos dos resultados* que podemos realizar nossas inferências. Nessa fase, é possível ressaltarmos as informações fornecidas pela fase anterior.

Bardin (1977) nos diz que neste momento é possível tornar os dados “falantes”, ou seja, dar efetivamente significados a eles.

Por meio dessas fases, buscaremos extrair a essência dos discursos dos professores envolvidos.

Para categorizarmos esse estudo, acreditamos que seja pertinente utilizarmos a unidade de significado ou de registro que, segundo Bardin (1977, p. 104), possibilita “codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem freqüencial”.

Para atender os objetivos desse estudo, estipulamos tais unidades de significado e as categorias, entendendo que elas orientam e ajudam metodologicamente, mas que não limitam as análises dos dados. Portanto, transcrevemos os trechos das respostas dos professores para evitar desvios de interpretação.

A Análise Documental também se fez presente em nossa pesquisa para tratarmos os programas das disciplinas. Pautados pelas definições de Marconi e Lakatos (1999) podemos entender que, no caso de nossa pesquisa, analisamos documentos escritos, contemporâneos e de fontes primárias.

4.4 – Os professores envolvidos

De posse dos questionários respondidos foi possível conhecermos melhor quem seriam os professores participantes de nossa pesquisa. Saber de onde vinham, quais eram suas instituições formadoras e há quanto tempo atuavam com a Educação Física escolar.

Tínhamos como cenário 20 professores participantes, sendo 18 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Os professores pesquisados tiveram suas formações iniciais em Educação Física vindas de 04 diferentes instituições de ensino superior, a saber:

- Uma Instituição particular do interior paulista com 06 professores participantes da pesquisa, (chamaremos de Instituição A);
- Uma Instituição pública do interior paulista com 02 professores participantes na pesquisa, (chamaremos de Instituição B);
- Uma Instituição pública da capital com 03 professores participantes, (chamaremos de Instituição C);
- Uma Instituição particular da grande São Paulo com 09 professores participantes, (chamaremos de Instituição D).

O critério estabelecido para classificar as Instituições foi aplicado para facilitar o entendimento dos dados que serão apresentados e baseia-se unicamente na ordem em que as respostas chegaram a nós. Sendo assim, iremos chamar de Instituição A aquela que teve todos os seus questionários entregues primeiro; Instituição B foi chamada por nós aquela que concluiu a entrega dos questionários logo em seguida e assim sucessivamente.

O ano de conclusão dos cursos de formação inicial dos professores pesquisados foi:

- apenas 01 formado no ano de 2004;
- 07 formados no ano de 2005;
- 11 formados em 2006;
- apenas 01 formado em 2007 (provavelmente por curso semestral que se encerrou em julho do ano pesquisado).

Em relação à atuação profissional na área da Educação Física escolar, tivemos:

- 15 dos professores pesquisados que atuavam há 01 ano em escolas junto ao Ensino Fundamental I e II, sendo que desses apenas 01 também atuava com a Educação Infantil;
- 04 professores que atuavam há 02 anos em escolas de Ensino Fundamental I e II;

- 01 professor que atuava há 06 anos no Ensino Fundamental II e Médio. Neste caso, certamente, esse professor iniciou suas atividades profissionais antes mesmo de ter concluído o seu curso de formação inicial, tendo em vista os dados apresentados referentes aos anos de conclusão dos envolvidos.

Essas informações foram solicitadas no início do questionário e não aparecerão destacadas em nossas análises; por isso, consideramos importante destacá-las, para que fossem reconhecidos, claramente, quem eram os participantes de nossa pesquisa.

5 – AS ANÁLISES

5.1 – Análises dos questionários

Neste momento, passamos a imergir nas respostas dos professores pesquisados frente ao nosso questionário, explicitando seus posicionamentos, levantados pelas categorias encontradas, pelas nossas considerações e interpretações a respeito.

O questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa pode ser dividido em três momentos temáticos. O primeiro tema abordado refere-se às três primeiras questões que correspondem à formação inicial dos professores junto aos conhecimentos da dança.

O segundo momento do questionário, caracterizado como tema dois, refere-se a questões que buscam saber sobre a atuação profissional dos pesquisados junto aos conhecimentos da dança. Já o terceiro e último tema abordado, trata da intersecção formação *versus* atuação profissional.

Por meio das respostas obtidas, foi possível sabermos quais os conhecimentos que os professores tiveram sobre a dança e atividades rítmicas durante sua formação inicial. Além disso, ficamos cientes a respeito de quais desses conhecimentos, realmente, são utilizados em sua prática docente e quais são os conhecimentos que os professores consideram, de fato, serem importantes para a formação inicial do licenciado, tendo hoje a percepção não mais apenas de alunos, mas a de professores de Educação Física.

O primeiro tema abordado por nosso questionário que se refere à formação inicial dos professores envolvidos, justifica-se por buscar identificar quais foram as disciplinas que trataram dos conhecimentos da dança durante a formação dos professores envolvidos. Era necessário sabermos se suas Instituições de ensino superior destinaram ou não disciplinas específicas para os conhecimentos da dança.

Consideramos disciplinas de dança ou co-relatas por sabermos que, em algumas instituições, os conhecimentos da dança são atribuídos por disciplinas como atividades rítmicas.

A dança nos cursos de Educação Física tem sido canalizada como seqüência de exercícios físicos que ressaltam mais o aspecto motor, relegando a segundo plano os movimentos estéticos e expressivos. Ainda hoje é tratada como parte da disciplina Rítmica e não como Dança. (SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 66).

Tema 1: Formação inicial referente aos conhecimentos da dança.

A questão inicial abordada:

Em sua formação acadêmica, você cursou disciplinas relativas à Dança?

Quais?

Pretendíamos, com essa questão, saber se os nossos professores pesquisados tiveram conhecimentos relativos à dança em sua formação inicial e se os cursos de sua formação destinam disciplinas específicas ou não para esses conhecimentos.

Ainda sobre a temática inicial, abordamos os professores com uma segunda questão, essa de caráter fechado, sobre as suas considerações a respeito do tempo destinado a essas disciplinas. Pretendíamos saber se os professores envolvidos consideravam suficiente, ou não, a carga horária que tiveram para essas aulas e se se sentiam preparados, frente aos conhecimentos da dança, a fim de incluírem-nos em suas aulas na escola.

Como segunda questão, ainda sobre a temática da formação inicial, apresentamos:

Você considera que o tempo destinado a essas disciplinas foi suficiente para sua formação? Sim () Não ()

Como resultado das questões iniciais, soubemos que todos os professores participantes tiveram, em sua formação, disciplinas que tratavam dos conhecimentos da dança, mas, realmente, nem todos sob o nome específico de dança.

Tivemos, então, 06 professores participantes que apresentaram em sua formação apenas a disciplina denominada de “Manifestações rítmicas e expressivas”. Essa disciplina é responsável por discutir e tratar os conhecimentos da dança na Instituição A.

Também, como resultados apresentados, tivemos outros 11 professores que participaram, em sua formação, tanto da disciplina de atividades rítmicas, quanto da disciplina específica de dança. Esse foi um grupo que nos surpreendeu positivamente, uma vez que a dança tem uma disciplina específica para tratar de seus conhecimentos além das atividades rítmicas, tanto na Instituição B, quanto na D.

Os demais 03 professores, formados pela Instituição C, também nos causaram surpresa, uma vez que não tiveram, em sua formação, disciplinas que tratassem dos

conhecimentos da dança isoladamente. Esses professores tiveram disciplinas denominadas de Educação Física escolar para os diferentes segmentos de ensino. Essas disciplinas trataram dos conhecimentos dos diferentes elementos da cultura corporal e, por sua vez, da dança também. Não é contemplada, na matriz curricular deste curso, nenhuma disciplina de caráter mais prático isoladamente.

Referente à segunda questão, tivemos, como respostas, que 12 professores consideraram o tempo insuficiente para se ter conhecimento sobre dança em suas formações, enquanto 08 professores consideram que o tempo que tiveram foi suficiente.

Para entendermos tais significados atribuídos como suficiente, ou não, pelos professores, checamos os programas das disciplinas a que eles foram submetidos e suas respectivas cargas horárias. Essa informação está no Quadro 1.

O Quadro 1 assim, ilustra as duas questões citadas anteriormente: quais foram as disciplinas relativas à dança que o professor teve em sua formação inicial e se consideram o tempo suficiente, ou não, para os conhecimentos atribuídos a ela.

Optamos por dividir o quadro de forma que a cada linha torna-se possível sabermos a qual Instituição estamos nos referindo, o nome com o qual a Instituição classifica a disciplina que agrega os conhecimentos da dança, qual a carga horária que a Instituição atribui para cada disciplina e, por último, o olhar dos professores pesquisados sobre tal carga horária e suas considerações como suficiente ou não.

Quadro 1 – Caracterização da Formação Inicial dos professores pesquisados frente aos conhecimentos da dança.

Instituições	Disciplinas Oferecidas	Carga Horária por Disciplina	Tempo Suficiente na visão do Professor (?)
A	“Manifestações Rítmicas e Expressivas I”.	40 horas	Sim - 5 Não - 1
	“Manifestações Rítmicas e Expressivas II”.	40 horas	
B	“Ritmo e Expressão”.	30 horas	Não - 2
	“Dança”.	60 horas	

C	“Educação Física na Educação Infantil I e II”.	90 horas	Sim - 3
	“Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série I e II”.	90 horas	
	“Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série I e II”.	90 horas	
	“Educação Física no Ensino Médio I e II”.	90 horas	
D	“Atividades Rítmicas e Expressivas I-Rítmica”.	40 horas	Não - 9
	“Atividades Rítmicas e Expressivas II-Rítmica”.	40 horas	
	“Atividades Rítmicas e Expressivas II-Dança”.	40 horas	

Com o Quadro 1, fica explicitado que as Instituições que formaram nossos professores pesquisados tratam dos conhecimentos da dança durante a formação inicial de seus alunos. Em duas Instituições formadoras de nossos professores pesquisados (Instituição B e D) existe uma disciplina específica a mais que as demais. Desta forma, além de disciplinas que tratam da especificidade rítmica, é oferecida uma disciplina específica para tratar dos conhecimentos da dança.

Ainda no Quadro 1, é possível constatar que uma das Instituições (Instituição C) não oferece nenhuma disciplina específica, mas tem os conhecimentos da dança inseridos nas aulas de Educação Física escolar. Desta forma, entendemos que, por se tratar de um curso de Licenciatura, a especificidade do conteúdo deve estar atrelada diretamente aos objetivos da Educação Física escolar, não constando, assim, na matriz curricular dessa Instituição, qualquer disciplina específica referente aos elementos da cultura corporal. Todos são abordados na Educação Física escolar.

Interessante observar que, justamente nas Instituições B e D, aquelas que atribuem uma disciplina específica a mais, todos os seus professores entrevistados consideram que a carga horária não foi suficiente em sua formação.

Em contrapartida, os professores formados justamente pela Instituição C, mesmo não tendo a especificidade da dança trabalhada isoladamente, consideram que o tempo destinado para as discussões a respeito foi suficiente.

Este é um dado que será analisado posteriormente, frente aos conteúdos atribuídos nas disciplinas em questão e às reais necessidades dos professores ao trabalharem com a dança no contexto escolar.

A terceira questão apresentada refere-se, ainda, à mesma temática: a formação inicial dos professores. A questão apresentada no questionário abordou os conteúdos que os professores envolvidos em nossa pesquisa tiveram durante sua formação inicial junto às disciplinas que discutem as questões da dança. Perguntamos:

Você se lembra dos conteúdos abordados pelas disciplinas de Dança em sua formação? Destaque alguns.

As unidades de significado encontradas referem-se exatamente às categorias apresentadas, uma vez que as respostas obtidas são sucintas e diretas (Quadro 2).

Quadro 2 – Conteúdos abordados durante a formação inicial

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Ritmos	14
2	Elaborações Coreográficas	11
3	Rodas Cantadas	4
4	Percepção espaço-temporal	3

5	Danças folclóricas	3
6	Movimentos específicos	1
7	Expressão Corporal	1
8	Estilos de dança	1
9	Step	1

Consideramos importante ressaltar, para evitarmos distorções ou dúvidas, que alguns dos professores pesquisados apontaram mais de um conteúdo tido em sua formação inicial. Desta forma, a somatória das frequências encontradas não corresponde ao número exato de professores envolvidos.

Como é possível perceber, as atividades rítmicas foram abordadas nas aulas da maioria de nossos professores pesquisados. Em 14 dos 20 questionários respondidos, o ritmo foi apontado como conteúdo trabalhado nas aulas que evidenciam a dança.

De acordo com Gaspari (2005, p. 203), “[...] as atividades rítmicas educacionais merecem atenção no programa de Educação Física”. A autora considera que o ritmo é um conteúdo valioso na dança e que não deve ser restrito ao trabalho musical, mas também ao ritmo corporal.

Essa junção, da percepção rítmica intrínseca com a percepção rítmica musical que a dança propicia, estabelece uma rica possibilidade de desenvolvimento e de aprimoramento da capacidade física coordenativa. Desta forma, o trabalho com ritmos é importante conteúdo nas aulas de dança. No entanto, na formação inicial dos professores de Educação Física esse conteúdo precisa estar atrelado às questões didáticas e metodológicas. Não basta, para o licenciado, vivenciar estas experiências; torna-se necessário que ele compreenda os motivos deste trabalho, além das estratégias metodológicas que correspondam a seu campo de atuação posteriormente.

As elaborações coreográficas, categorizadas pelo número 2, também são apontadas por muitos pesquisados, sendo que 11 dos 20 pesquisados evidenciaram este conteúdo que, indiscutivelmente, é percebido na realidade escolar.

As danças e composições coreográficas são comumente encontradas nas escolas, principalmente em momentos comemorativos, e o produto final dessas elaborações é que é, geralmente, evidenciado.

Uma das unidades de significado encontradas que colaboram para justificar esta categoria corresponde à fala do professor abaixo:

“Tínhamos que fazer elaboração coreográfica, utilizando diversidade de formações para essa composição”. (Professor formado em 2006, pela Instituição A).

Com esta afirmação, podemos acreditar que o trabalho de elaborar coreografias nas aulas de formação desses professores não se baseia exatamente na cópia de composições previamente estabelecidas. De acordo com a fala do professor, eles deveriam elaborar as composições. A dúvida que nos paira é sobre os processos metodológicos utilizados para tais elaborações.

Se os alunos, durante sua formação acadêmica, são estimulados e orientados a elaborar coreografias e, conforme o discurso do entrevistado, ainda têm obrigadoriedades a cumprir nestas composições, por que geralmente o trabalho que encontramos na realidade escolar não parte desses aprendizados? Por que geralmente as crianças nas escolas não são estimuladas também a criar composições e a superar as obrigadoriedades estabelecidas pelos professores?

Na verdade, entendemos que elaborar uma composição coreográfica consiste não apenas em seguir uma seqüência de movimentos. Elaboração coreográfica é um rico momento em que acreditamos conseguir agregar os domínios conceitual, procedimental e até o atitudinal se trabalhado de forma intensa e completa.

Trazemos aqui uma proposta de trabalho com a dança, exemplificado por uma aula em que a temática principal possa ser de elaboração coreográfica e descrita a seguir:

- 1- Primeiramente, o professor apresenta as informações necessárias sobre o tema da aula.
- 2- Diante dessa apresentação os alunos devem ser indagados pelo professor sobre o que eles já conhecem sobre o tema sugerido. Abrem-se, nesse momento, possibilidades reflexivas sobre a experiência dos alunos.

3- O terceiro passo é a integração das experiências já trazidas pelo aluno com as informações oferecidas pelo professor (fase exploratória), tanto na parte conceitual, quanto na procedimental.

4- Frente a isso, torna-se necessário um momento de socializarem-se as percepções, indagações, experiências entre o grupo para que, assim, possamos chegar ao passo final.

5- O passo final: a demonstração de como os alunos atingiram o domínio conceitual por meio de um trabalho de interpretação coletivo ou grupal, abrindo, assim, possibilidades para que demonstrem a apreensão do domínio conceitual de forma livre e criativa. Quando todos esses passos foram concluídos, temos o conhecimento.

Desta forma, entendemos que a coreografia propicia um domínio conceitual. Acreditamos que isso se alcança quando o aluno consegue uma compreensão e apreensão dos “códigos simbólicos” pelos quais se organizam os conteúdos, quando há uma valorização da experiência que o aluno possui e a sua ampliação com as informações oferecidas pelo professor, quando se efetivam a exploração conceitual e prática dessa nova forma de conhecimento e a socialização dela com os colegas de classe e, finalmente, a interpretação coletiva que o grupo de alunos faz desse novo conhecimento.

Para nós, esse seria um trabalho coreográfico completo, que envolve ensino e aprendizado.

Sobre as categorias 3 e 5, denominadas de Rodas Cantadas e Danças Folclóricas, podemos destacar que também são conteúdos estabelecidos pelo PCN – Educação Física (BRASIL, 1997). O documento oficial sugere que esses conteúdos sejam abordados nas aulas de Educação Física escolar e ainda considera que o trabalho com danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho ainda mais rico e completo.

Já apontamos, neste trabalho, questões sobre as danças comemorativas que são evidenciadas no contexto escolar e a constante descontextualização delas no ambiente escolar. Acreditamos que um trabalho sério e aprofundado sobre as danças folclóricas, durante a formação inicial do professor, possa vir a contribuir com uma mudança significativa que se reflita no ensino básico.

Consideramos pequeno o número de professores que apontaram ter tido este conteúdo em sua formação, tendo em vista a sua importância.

A categoria 4 refere-se a uma capacidade física não exclusiva da dança, mas que, sem dúvidas, a dança pode contribuir para seu aprimoramento.

Laban (1990), quando apresentou os aspectos coreológicos no início de seus estudos, destacou que *tempo e espaço* faziam parte desse processo. O autor considerava que entre outras, estas qualidades de movimento são imprescindíveis para o aluno descobrir possibilidades de comunicar-se com a dança.

Em nosso estudo, apenas 3 professores pesquisados recordaram-se de ter tido o trabalho de percepção espacial e temporal como conteúdo das aulas em sua formação. No entanto, acreditamos que este é um conteúdo que pode ter sido atrelado a outros e, por isso, não claramente recordado pelos professores. O trabalho de percepção espaço-temporal pode ser desenvolvido, por exemplo, junto ao trabalho de ritmos, conteúdo esse largamente apontado em nossa pesquisa.

As categorias representadas pelos números de 6 a 9 aparecem citadas apenas uma vez entre nossos pesquisados. Mas, ainda assim, merecem discussão.

A vivência de movimentos específicos, categorizada no item 6, pode ser “perigosa” dependendo da metodologia e avaliação atribuída a ela. Dizemos “perigosa” por entender que existe especificidade na dança assim como em qualquer outro elemento da cultura corporal. Essa especificidade deve ser conhecida e vivenciada. No entanto, demonstrar, copiar e exigir performance aprimorada para estes movimentos não é entendido, por nós, como objetivo da Educação Física escolar e nem tampouco da formação inicial de professores.

Conhecer os movimentos específicos relativos à dança, vivenciá-los reconhecendo as experiências motoras e culturais de cada aluno e não atribuir valores comparando-os a modelos preestabelecidos pode ser uma possibilidade dos movimentos específicos.

A expressão corporal, categoria também citada por apenas 1 professor abordado, é inerente à dança; afinal, já sabemos que todo tipo de dança corresponde a uma expressão corporal. No entanto, nem toda expressão corporal, necessariamente, se caracteriza por ser uma dança.

Entender a dança como uma manifestação cultural que se expressa com o corpo é a chave deste conteúdo. Expressar-se corporalmente vai muito além de apenas reproduzir movimentos sem vida. Se, durante a formação inicial, os alunos fossem realmente estimulados a

entender a capacidade expressiva da dança e conscientizassem-se sobre as possibilidades que possuem para isso, possivelmente teríamos menos “dancinhas prontas” na realidade escolar.

Entendemos ser importante uma ampla discussão quanto ao conteúdo apresentado na categoria, estilos de dança, correspondente ao número 8. Esse é um conteúdo que merece discussão durante a formação inicial do professor de Educação Física, relacionando-o com questões da mídia.

Atualmente, vários estilos de dança são difundidos pela televisão e, de acordo com Sborquia e Pérez Gallardo (2006), pressupõe-se que a dança veiculada pela mídia esteja sendo também a veiculada pelas escolas, sem contextualização e análises mais aprofundadas.

É preciso saber quais são as finalidades da indústria cultural ao veicular determinada dança, quais são os significados que ela procura transmitir à sociedade e que conseqüências trazem à infância, pois a grande maioria dos programas da TV utiliza-se de competições de dança entre as crianças, quase sempre classificadas de eróticas e pornográficas, competições estas em que as crianças têm de imitar os adultos. (SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 78).

Nem todos os estilos de dança são adequados à realidade escolar. Conhecer vários estilos, estudá-los, mas também classificá-los quanto às suas possibilidades, ou não de inserção na escola, são ações que devem estar agregadas ao estudo de estilos de dança.

Consideramos que a última categoria encontrada, step, não tem qualquer relação com a dança. Entendemos que step seja uma classificação para ginástica e que, portanto, deva estar atrelado aos conteúdos dessa área de conhecimento. Desta forma, causa-nos estranheza que step tenha sido abordado durante a formação inicial junto com os conhecimentos da dança.

Tema 2: Atuação Profissional

A partir da quarta questão apresentada, também de caráter fechado, pudemos identificar um novo tema: a questão da atuação profissional frente à dança. Questionamos se os professores abordam ou não os conteúdos da dança em suas aulas e solicitamos justificativas. Foi questionado:

Atualmente, em sua prática escolar, você aborda conteúdos da Dança em suas aulas? Sim () Não () Por quê?

Obtivemos, como resultados, que 18 dos professores pesquisados utilizavam a dança como conteúdo de suas aulas e que apenas 02 professores não trabalhavam com esse conteúdo. As categorias encontradas nas respostas dos professores são apresentadas a seguir.

Faz parte da Educação Física escolar.

- *É um conteúdo obrigatório da Educação Física assim como o esporte.*
- *Sim, porque é um elemento da cultura corporal.*
- *É um dos elementos da cultura corporal de movimento que integram o amplo leque de conteúdos da Educação Física escolar(...)*
- *Porque faz parte da Educação Física na escola.*
- *Porque não é só jogo e esporte. A dança deve fazer parte das aulas.*

Exigência da escola.

- *Porque é um conteúdo obrigatório que a escola exige.*

Festas comemorativas.

- *Sim, porque em todas as festas temos que ter coreografias.*
- *Uso pouco, mais mesmo na época das festas.*
- *Porque existem as festas escolares, fica inevitável.*

Expressão corporal.

- *As crianças adoram por ser uma importante forma de expressão corporal.*
- *Pois, a dança é uma forma de expressão corporal, e quando associada à música, uma passa a completar a outra. Junções tão mágicas que fazem as crianças se soltarem (...)*
- *(...) A expressão corporal agregada a ela é importante.*

- *Porque é importante as crianças se expressarem por meio da música, vivenciarem a expressão artística que ela oferece.*
- *A expressão do corpo é fundamental para as crianças se desenvolverem por completo.*

Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física.

- *Porque os PCN expõem.*
- *Por ser um dos conteúdos explicitados nos PCNs.*
- *Conteúdo a ser desenvolvido dentro do PCN de Ed. Física (...)*

Ser atrativo.

- *(...) e por ser um conteúdo atrativo e facilitador (...)*
- *Porque as crianças adoram (...)*
- *(...) Junções tão mágicas, que fazem as crianças se soltarem (...)*

Auxilia no desenvolvimento das crianças.

- *Acredito que seja um conteúdo que auxilia no desenvolvimento da criança.*

Resistência dos alunos

- *Não. [...] os alunos relutam em desenvolver e vivenciar algumas atividades (...)*

Despreparo profissional

- *Eu sinto não ter conhecimento necessário.*

Referente ao tema 2, temos o Quadro 3 ilustrativo com as frequências encontradas para cada categoria. Ressaltamos, mais uma vez, que alguns professores pesquisados

apontam mais de um motivo, portanto a somatória das categorias excede o número de professores participantes.

Quadro 3 - Justificativa sobre utilizar ou não a Dança como conteúdo de sua aulas.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Faz parte da Educação Física escolar	5
2	Exigência da escola	1
3	Festas comemorativas	3
4	Expressão corporal	5
5	Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física	3
6	Ser atrativo	3
7	Auxilia no desenvolvimento das crianças	1
8	Resistência dos alunos	1
9	Despreparo profissional	1

Ao observarmos as categorias apresentadas pelo Quadro 2, percebemos que algumas delas se convergem. Mesmo apresentadas nos questionários de formas diferentes, podemos interpretar que algumas categorias trazem o mesmo significado para a justificativa apresentada.

Isso ocorre nas categorias 1 e 5, por exemplo. Entender a dança como um dos elementos da cultura corporal a ser tratado pela Educação Física escolar, ou seja, conteúdo da área, conforme aparece na categoria, e reconhecer que o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais propõe a dança entre seus conteúdos parece-nos denotar a mesma idéia de que exista uma instância maior que define os conhecimentos a serem tratados na escola. A dança é um desses conhecimentos e, por isso deve ser trabalhado.

Explicitamos, em nossa pesquisa bibliográfica, que vários autores consideram a dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física na escola. Darido e Rangel (2005) contribuem para tal afirmação quando descrevem sobre as abordagens mais significativas da área e quando apontam que, mesmo com diferentes visões dialéticas, elas apresentam, entre seus conteúdos, a dança.

Acreditamos que, durante a formação inicial, os alunos da Licenciatura em Educação Física, estudem e leiam sobre as abordagens da Educação Física, seus contextos históricos, além de terem disciplinas que lhes apresentem o PCN da Educação Física. Ao conhecerem e estudarem as referências da Educação Física escolar fica claro que várias são as possibilidades de conhecimentos que a Educação Física agrega na escola. Conhecimentos muito além dos tradicionais esportes que durante muitos anos predominaram.

As formas mais básicas de movimentação podem ser combinadas de diferentes formas para se atender as demandas ambientais, que também são sociais e culturais. Elas podem originar outras formas de movimentação características de um período histórico, compartilhadas em uma mesma região por segmentos sociais específicos, em todo um país ou por várias nações e sociedades. O conjunto desses fenômenos ou manifestações expressivas corporais tem sido denominado de Cultura Corporal que consiste na área de estudos vinculada à Educação Física escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Justificamos nossa interpretação frente às respostas dadas e podemos destacar, a respeito, uma das unidades de significado que originaram tal categoria na resposta de um dos questionários:

“Isto ocorre (o fato de trabalhar a dança) porque a dança é um dos elementos da cultura corporal de movimento que integram o amplo leque de conteúdos da Educação Física escolar, no qual reconheço a sua importância como instrumento pedagógico das aulas que ministro...” (Grifo nosso) (Professora formada em 2006 pela Instituição A).

Diante disso, parece-nos claro que os professores envolvidos em nossa pesquisa têm conhecimento sobre referências da área que explicitam os conteúdos a serem abordados e que incluem a dança entre esses conteúdos. Por isso, consideramos ser necessário abordar a dança entre os conteúdos de suas aulas.

Frente a outras convergências entre as categorias apresentadas, podemos destacar as apontadas pelos números 2 e 3 que nos remetem à idéia de sentidos e significados semelhantes.

As festas comemorativas, geralmente, são exigências do calendário escolar. Sabemos por estudo anterior (EHRENBERG, 2003) que tais festas são, muitas vezes, as principais possibilidades de aparição da dança na escola. Desta forma, consideramos como convergentes o fato de termos uma categoria que justifica a existência da dança na escola por conta das festas comemorativas e outra que justifica por ser, a dança, um conteúdo exigido pela escola. Na verdade, ambas se justificam por motivos extrínsecos à própria dança e também à Educação Física escolar.

[...] evidenciamos que a dança é descontextualizada da cultura, e conseqüentemente marginalizada no currículo escolar, sendo apenas realizada mediante eventos extracurriculares. [...] A grande maioria das escolas degrada a Cultura Popular Brasileira ao organizar simulacros de “festas juninas”. (SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 96).

Muitas vezes, estas festas realmente acontecem de forma impositiva, sem qualquer contextualização que a justifique entre os conteúdos. Sendo assim, interpretamos que os sentidos que as categorias 2 e 3 afloram são os mesmos, apesar de apontados de forma diferenciadas. Ambas as categorias remetem-nos a uma idéia de obrigatoriedade imposta pela comunidade escolar.

As categorias 4, 6 e 7 apresentam-nos justificativas que optamos por considerar como intrínsecas ao conteúdo, já que suas possibilidades são advindas da própria dança. Em ambas as categorias, as justificativas pautam-se por entender que a própria dança poderá contribuir com o processo de aprendizagem do aluno e que isso basta para justificá-la como conhecimento a ser trabalhado na Educação Física escolar.

Em nossa pesquisa bibliográfica apontamos diversos autores que identificam as ricas possibilidades de educação pautada pela dança.

Volp (2006) aponta amplas possibilidades da dança como conhecimento criativo, como conhecimento formador de cidadãos, além de possibilitar amplamente o desenvolvimento motor. Essas possibilidades apontadas pela autora, realmente, aproximam-nos dos objetivos da Educação Física escolar, bastando, assim, para ser um conteúdo escolar.

Sobre uma relevante unidade de significado que contribuiu para a elaboração da categoria 4, destacamos a fala de uma professora pesquisada, formada em 2007, pela Instituição C:

“[...] a dança é uma forma de expressão corporal, e quando associada à música, uma passa a completar a outra. Junções tão mágicas, que fazem as crianças se soltarem, expressando e pensando corporalmente”.

As duas últimas categorias que correspondem aos números 8 e 9 são justamente as consideradas mediante respostas dos professores que afirmam não trabalhar com a dança em suas aulas na escola.

Não que seja um fator conclusivo, mas consideramos importante ressaltar que justamente os dois únicos professores que não trabalham com a dança em suas aulas, são nossos dois únicos participantes do sexo masculino. Já sabemos que, apesar de o Brasil ser um país “dançante”, culturalmente a dança ainda é motivo de discriminação quando atrelada aos homens.

Em estudo anterior, (EHRENBERG, 2003) também atendemos professores que atribuíam a dificuldade em trabalhar o conteúdo dança, justamente à oposição frente aos meninos. Desta forma, não podemos desprezar a informação dos professores que não trabalham com a dança serem do sexo masculino.

Mais uma vez, entendemos que as duas categorias encontradas para justificar a negativa em trabalhar o conteúdo dança têm o mesmo significado implícito. O fato de o professor sentir-se despreparado pode contribuir para a relutância dos alunos em participar das aulas e vice-versa. Na verdade, o fato de o professor deparar-se com uma turma relutante faz parte do seu cotidiano; é algo bastante comum e, para tal, o professor deverá sentir-se preparado para promover o diálogo com seus alunos a fim de atingir os objetivos propostos pela aula.

Enfim, de uma maneira ou outra, a grande maioria de nossos professores pesquisados trabalham com a dança entre seus conteúdos de aula e justificam seus motivos. Nas questões a seguir poderemos interpretar o principal foco de nossa pesquisa, uma vez que ficarão explicitados os conhecimentos advindos da formação inicial desses professores e as necessidades

em suas atuações profissionais. Com isso, caminhamos ao encontro das respostas a que nos propusemos, no início do trabalho, sobre as possibilidades de estruturação da área de conhecimento da dança para os cursos de Licenciatura em Educação Física.

Ainda sobre a temática 2, atuação profissional, apresentamos a **quinta** questão do questionário que buscava identificar entre os professores pesquisados, quais conteúdos, tidos em sua formação inicial, são hoje realmente utilizados em sua atuação profissional com o conteúdo da dança.

A questão apresentada foi:

Entre os conteúdos aos quais você assistiu, junto a disciplinas de Dança e co-relatas, durante a sua formação, quais você mais utiliza atualmente em sua atuação na escola?

As unidades de significado encontradas pelo retorno dos professores participantes foram respostas objetivas que resultaram diretamente nessas categorias que são apresentadas pelo Quadro 4.

Quadro 4 – Conteúdos abordados durante a formação inicial que são utilizados durante a atuação docente.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Elaborações Coreográficas	7
2	Ritmos	6
3	Rodas Cantadas	4
4	Danças folclóricas	2
5	Percepção espaço-temporal	1
6	Nenhum	2

Como é possível percebermos, pela somatória, mais uma vez alguns professores apontaram mais de um conteúdo em sua resposta.

O conteúdo que mais apareceu nas respostas refere-se à elaboração coreográfica.

Podemos entender que as coreografias demonstram o resultado de um trabalho de dança. Desta forma, elaboração coreográfica realmente tende a ser um conteúdo mais apontado e evidenciado. O que não temos certo é o processo metodológico atribuído a este conteúdo. Se esta elaboração parte dos próprios alunos ou faz parte de uma construção unilateral em que apenas o professor realiza.

O trabalho com ritmos, que foi apontado anteriormente como aprendido por todos durante a formação, é agora utilizado por apenas 6 de nossos professores pesquisados.

Uma das professoras, formada em 2006 pela Instituição A, dá-nos indícios que não apenas o ritmo musical, mas uma amplitude maior a esse trabalho é dada em sua prática, conforme transcrito abaixo:

“Eu trabalho com o ritmo corporal, individual, passando para a música posteriormente. Respeitando o ritmo de cada um e facilitando o trabalho com a dança”.

Consideramos que as atividades rítmicas sejam absolutamente importantes e com uma variedade bastante ampla de possibilidades de execução. Pensando nisso, podemos agregar, aqui, a categoria rodas cantadas, que aparece citada por 4 professores e que pode ser, também, uma forma de desenvolver o ritmo. Com isso, podemos interpretar que as categorias 2 e 3 possam estar atreladas e objetivar o mesmo conteúdo.

Danças folclóricas, apenas foram citadas por 2 professores e acreditamos que isso possa ser decorrência da pouca vivência deste conteúdo durante a formação inicial, conforme já vimos no quadro 3. Acreditamos, também, que nem sempre os professores têm consciência de que algumas festas comemorativas possuem caráter folclórico e, por isso, nem sempre identificam que, implicitamente, atuam com esta temática.

É claro que se atuam implicitamente, o trabalho com estas danças folclóricas não está contextualizado e possivelmente não atinja a dimensão conceitual, mas de qualquer forma, as danças folclóricas estão inseridas muitas vezes.

A percepção espaço-temporal, apontada pela categoria 5, é entendida aqui como um conteúdo isolado, específico. Já discutimos anteriormente e consideramos que este pode ser trabalhado conjuntamente com outro conteúdo, como, por exemplo, com o ritmo.

Alguns autores, entre eles destacamos Gaspari (2005), consideram que a percepção espaço-temporal deva realmente ser um conteúdo nas aulas de dança no contexto escolar, entendendo a necessidade do aluno em conhecer as qualidades dos movimentos expressivos. E esse pode ser um conteúdo desenvolvido com outros ou isoladamente.

A categoria 6, apontada por dois professores, refere-se justamente àquele professor que identificou ter tido *step* entre seus conteúdos. Isso denota que este professor também não identifica que esse seja um conteúdo que mereça estar nas aulas de danças escolares. E o outro professor que apontou não abordar nenhum conteúdo aprendido em sua formação refere-se àquele que, inicialmente, revelou-nos não trabalhar com a dança em suas aulas. Desta forma, ambos não nos surpreendem com suas afirmações e demonstram coerência com as afirmativas anteriores.

Tema 3: Formação *versus* Atuação Profissional

A sexta e última questão, apresentada no questionário, solicita que os professores reflitam sobre suas reais necessidades na atuação profissional e que identifiquem os conhecimentos necessários para que a formação do futuro professor atenda essas necessidades. Identificamos que essa questão aborda, como temática, a relação entre a formação e a atuação profissional. Essa questão justifica-se, uma vez que identificamos que, em alguns momentos, a formação inicial dos professores não é tida como parte de um processo facilitador para as suas atuações como profissionais, apresentando conhecimentos estanques e distantes da realidade profissional.

A questão apresentada no questionário foi:

Quais conhecimentos relativos à Dança, você considera serem necessários para a atuação do professor de Educação Física, tendo em vista sua prática docente?

As unidades de significados, apresentadas a seguir, sugerem os conhecimentos que nossos professores pesquisados entendem ser necessários durante a formação do licenciado para que ele esteja preparado a inserir a dança entre seus conteúdos na escola. Importante lembrar

que os professores participantes dessa pesquisa, atualmente, exercem a docência da Educação Física no ensino básico; sendo assim, acreditamos que as unidades destacadas refletem suas vontades e reais necessidades frente às dificuldades que encontram em seu exercício docente.

Ressaltamos que alguns questionários apresentaram mais de um conhecimento necessário, portanto, a somatória das unidades de significado excede o número de professores participantes.

Conhecimentos sobre os ritmos.

- *É necessário conhecer e saber trabalhar com o ritmo, com o tempo (...).*
- *Acredito que os conhecimentos básicos, uma razoável leitura musical e compreensão do que a melodia está transmitindo é suficiente para tal ação.*
- *Conhecimento dos ritmos, saber ouvir a música.*
- *Os ritmos também (...).*
- *Noções de ritmo musical (...).*
- *Conhecimentos rítmicos, tipos variados de música e seus ritmos (...).*
- *(...) Ritmos variados.*
- *A noção rítmica é a base, tem que ter, mais (...).*

Metodologias de ensino aplicadas à dança.

- *(...) saber metodologias para facilitar o aprendizado da dança de forma que as crianças gostem e contribuam para as aulas. É importante não saber receitas, mas sim como cativar, como estimular meus alunos. Esse “jeitinho” também pode ser aprendido.*
- *Metodologias do ensino da dança. Como trabalhar, estratégias.*
- *Acredito ser importante orientar sobre a vivência que trabalhamos com os alunos. O como fazer!*
- *É necessário aprendermos que não precisa ser bailarino para ensinar a dançar na escola.(...) Nem sempre a gente discute sobre como chegamos ao resultado da coreografia e principalmente se com as crianças aquilo daria certo.*

- (...) visto que o professor de Educação Física não tem a função de formar nenhum Barishnikov, e sim de oportunizar aos alunos a vivência desse elemento. É preciso ensinar os caminhos para isso (...).
- (...) é necessário instrumentalizar o ensino. O que fazer com cada faixa etária?

Conhecimentos sobre elaborações coreográficas e os aspectos que abrangem sua formação.
--

- (...) saber montar coreografias (...).
- Montagens coreográficas (...).
- Organização de formação coreográfica. Elaborar coreografias é o que mais se faz na escola.
- Requisitos na elaboração de coreografias, de como adequar a música na coreografia.

Entendimento da dança como expressão corporal.
--

- Compreensão da expressão corporal (...)
- Expressão Corporal.
- (...) a expressão corporal.
- As expressões corporais ritmadas.

Conhecimentos históricos da dança.

- (...) história da arte (dança, música, teatro) e assim por diante.
- (...) história dos ritmos e da dança (...)
- História da dança, ritmos, danças étnicas (...)

Rodas cantadas.

- Cantigas de roda, rodas cantadas para trabalhar com os pequenos.
- Danças e cantigas (...)
- Mais brincadeiras cantadas, tipo rodas (...)

Danças regionais e comemorativas.

- *Danças folclóricas, danças regionais (...)*
- *Justamente as danças que contextualizam as festas, (...) é exatamente isso que teremos que fazer na escola.*
- *As danças regionais(...)*

Frente às unidades apontadas, temos, no Quadro 5, as categorias com as respectivas frequências em que foram citadas.

Quadro 5 – Conhecimentos necessários para a formação do licenciado a partir dos docentes participantes.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Conhecimentos sobre os ritmos	8
2	Metodologias de ensino aplicadas à dança	6
3	Conhecimentos sobre elaborações coreográficas e os aspectos que abrangem sua formação	4
4	Entendimento da dança como expressão corporal	4
5	Conhecimentos históricos da dança	3
6	Rodas cantadas	3
7	Danças regionais e comemorativas	3

As categorias acima, (Quadro 5), fazem com que nos deparemos com conhecimentos sugeridos pelos docentes de ordem tanto conceituais, quanto procedimentais e

atitudinais. Neste quadro, encontramos um *roll* de conhecimentos nem tão abrangente e nem tão diferente daquele que os profissionais disseram já terem tido em sua formação inicial. As categorias representadas pelos números 2 e 5 são as que mais se diferenciam dos conhecimentos apontados anteriormente.

Os professores evidenciam, com a categoria 2, que, como futuros professores, precisam, além de vivenciar as atividades propostas, compreender a ação metodológica para todos os segmentos de ensino, bem como para cada conteúdo a ser abordado.

“É necessário aprendermos que não precisa ser bailarino para ensinar a dançar na escola. Na faculdade rimos muito com as aulas em que todos dançavam. É preciso saber o que é a dança. O problema é que nem sempre a gente discute sobre o que foi feito, sobre como chegamos ao resultado da coreografia e, principalmente se com as crianças aquilo daria certo”. (Professor formado em 2006 pela Instituição C).

As estratégias metodológicas e a organização do processo de ensino e de aprendizagem da dança tornam-se necessárias para a formação de futuros professores. É importante que tenhamos uma reflexão pedagógica comprometida sobre as ações vivenciadas durante a formação. Não basta vivenciarmos as atividades propostas, mas sim entendermos os caminhos que levam ao resultado dessas atividades.

Não se trata de organizar um manual com receitas previamente testadas, mas as estruturas organizacionais das aulas devem ser discutidas, orientadas, estimuladas.

Sborquia e Pérez Gallardo (2006, p. 55) afirmam que:

[...] o ensino superior deve propiciar mais atenção ao currículo, às características organizacionais e às práticas pedagógicas que definem a formação inicial, dando importância à abordagem reflexiva na formação de professores, porquanto a formação dos docentes deve ter por principais finalidades os desafios e problemas concretos do seu trabalho cotidiano na escola, para uma renovação permanente da prática pedagógica.

Já a categoria 5, traz-nos uma conotação conceitual e que acreditamos trazer atitudes diferenciadas nos futuros professores. Compreender o valor histórico e cultural das atividades propostas pode propiciar uma valorização das manifestações. Fazer por fazer ou apenas reproduzir determinadas ações trazem pouco sentido à prática.

Conhecer e entender os sentidos e significados das danças propiciam um resgate histórico que valoriza nossa própria cultura e nos proporciona prazer em dar novos significados de acordo com nossas experiências.

Mas trazer este *roll* de conhecimentos não basta para contribuir nem tampouco garantir uma construção significativa junto aos conhecimentos da dança para o futuro professor. O trato com esses conhecimentos é que serão capazes de contribuir para uma formação diferenciada. Afinal, um mesmo conhecimento pode ser tanto trabalhado de forma emancipatória, quanto repressiva.

Cotidianamente, em nossa prática docente, deparamo-nos com a instrumentalização deste conhecimento e, frente a esse olhar, acreditamos na necessidade de uma formação inicial que realmente contribua para que o professor seja um profissional autônomo, crítico e capaz de transformar, constantemente, sua ação docente. Não é possível vislumbrarmos profissionais críticos se a formação inicial desses professores não priorizar tal ação.

Atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa aceitar que ela aconteça com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências da formação do futuro professor, até aquelas que se prolongam por toda sua vida profissional. (SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 53).

Infelizmente, é corriqueiro percebermos que o senso comum que o acadêmico traz, ao entrar na faculdade, nem sempre é superado. Nem sempre, durante a formação inicial, o aluno é levado a refletir e a discutir sobre os conhecimentos expostos, não oportunizando, assim, que ele transcenda uma linearidade já trazida pelas suas experiências anteriores.

Acreditamos que a formação inicial do licenciado em Educação Física deva oportunizar conflitos cognitivos que leve o acadêmico a refletir sobre a realidade na qual está inserido e, a partir dela, que seja capacitado a resolver problemas.

5.2 – Análise dos Programas das disciplinas

A seguir, passamos a analisar os programas das disciplinas aos quais os professores pesquisados foram submetidos durante sua formação inicial, pois sentimos a necessidade de verificar os conhecimentos que tiveram durante sua formação.

Ressaltamos que os programas das instituições A e C estão disponibilizados em suas páginas na Internet, portanto entendemos como domínio público. Já os programas das instituições B e D foram gentilmente entregues pelos coordenadores dos cursos em questão e encaminhados por e-mail, após nossa solicitação, feita também por e-mail. Todos os programas estão inseridos em anexo (Anexo 3) na íntegra, porém sem o nome da instituição e do docente responsável pela disciplina.

A fim de facilitarmos o processo de análise e de deixarmos claro nosso olhar, subdividimos os programas e focamos nossas análises de forma a contemplar: as ementas, por acreditarmos que estas possibilitam desvendar a filosofia de orientação do curso, bem como da disciplina; os objetivos abordados nos programas a fim de identificarmos o ponto de chegada a que se destinam os programas; as metodologias ou estratégias de ensino e os processos avaliativos.

A análise de conteúdo, sugerida por Bardin (1977), também foi utilizada para analisarmos os documentos escritos. Bardin (1977) explicita que os documentos, assim como outras fontes de materiais, podem ter seu tratamento pautados pela análise de conteúdo. Desta forma, assim como foi feito com os questionários, também absorvemos a essência das informações presentes nos documentos, a fim de categorizá-los e de analisarmos a frequência atribuída para cada informação.

As categorias apresentadas terão a sigla **I**, seguida da identificação dada para cada instituição para que se reconheça em qual instituição foi encontrada.

5.2.1 – As Ementas

Ressaltamos que a Instituição C não apresenta a Ementa da disciplina em seus programas. Solicitamos aos responsáveis pelo curso que nos encaminhassem as ementas, mas até a conclusão desta pesquisa isso não ocorreu. Desta forma, analisamos apenas as ementas envolvidas nas demais instituições.

Estudo do ritmo

IA - A noção de ritmo. Os ritmos corporais, desde a pulsação até as diversas formas de organização do tempo pelo corpo.

IB – Estudos teórico-práticos sobre o ritmo e suas relações com a Educação Física.

ID – Estudo do ritmo: terminologias e conceitos básicos.

Estudo do folclore

IA – Práticas folclóricas e artísticas relacionadas à temática.

ID – O folclore enquanto abordagem educacional.

Expressão corporal

IA – A expressão corporal no universo das sociedades contemporâneas.

IB – [...] expressividade do gesto.

ID – O conhecimento do corpo em movimento, desenvolvimento motor, criatividade e expressão corporal,...

Dança como linguagem artística

IA – A dança no Universo das artes...

IB – Estudo teórico-prático da dança entendida como linguagem e arte...

ID – [...] considerem a dança a linguagem da dança...

Dança como linguagem educativa

IA – A dança no Universo das artes e como recurso educacional.

IA – O método Laban como recurso para trabalhos variados em educação.

IB – [...] e suas relações com a prática pedagógica da Educação Física.

No Quadro 6, apresentaremos as categorias encontradas nas ementas das disciplinas estudadas.

Quadro 6 – Essência das Ementas

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Estudo do ritmo	03
2	Estudo do folclore	02
3	Expressão corporal	03
4	Dança como linguagem artística	03
5	Dança como linguagem educativa	03

Conforme percebemos, as ementas apresentam o objeto de estudo das disciplinas e o que pretendem com seus alunos.

Estudar o ritmo é apontado em três programas. Também acreditamos que o estudo do ritmo se faça necessário para um trabalho introdutório. No entanto, acreditamos que este trabalho não deva ser isolado ou focado apenas em teoria musical. Acreditamos ser importante que os alunos tomem contato com as manifestações rítmicas e percebam as relações dos ritmos naturais e construídos e as possibilidades de interação entre os ritmos, pois consideramos o ritmo como um dos conteúdos da dança. Segundo Gaspari (2005, p. 203):

As atividades corporais são trabalhadas ritmicamente, assim, as atividades rítmicas educacionais merecem atenção no programa de Educação Física. Indica-se aliar o trabalho de ritmo de uma forma mais didática, ao som musical, pois a receptividade à música é um fenômeno corporal e a motivação torna-se maior.

A manifestação folclórica está contemplada em apenas dois programas. Consideramos que, na realidade escolar, as manifestações folclóricas sejam bastante pertinentes, tanto que esse dado ficou comprovado nas respostas de nossos professores pesquisados. Desta forma, consideramos que o estudo do folclore e suas manifestações na dança devam estar inseridos, com profundidade, nas disciplinas que trabalham as questões da dança. É sabido, e

pudemos comprovar, que as manifestações folclóricas estão inseridas no contexto escolar de forma superficial e descontextualizada. Talvez, justamente pelo fato de as disciplinas que trabalham com as manifestações da dança não oferecerem suporte suficiente para os futuros professores.

Entendemos que a imersão do universo folclórico e a percepção cultural atrelada a ele devam realmente estar vinculadas, de forma clara, nas ementas dos cursos que trabalham com a dança para formação de professores.

Aprender a dança como forma de expressão corporal está contemplada em três dos programas estudados. Consideramos, realmente, importante a discussão que se estabelece a partir do entendimento do gesto como um movimento intencional e, a partir daí, da dança como manifestação que permite a expressão de diferentes intenções.

Gostaríamos de ressaltar a Instituição A quando considera em sua ementa: “*A expressão corporal no universo das sociedades contemporâneas*”. Acreditamos que os valores histórico, cultural e social, atrelados à citação posta, sejam de importante significado para o estudo da expressão corporal. A compreensão da expressão corporal, em diferentes contextos e tempos, possibilita a compreensão dos sentidos e significados atrelados ao gestual.

A dança, entendida como linguagem artística e linguagem educativa, aparece em três programas e merece discussão.

Reconhecemos, em absoluto, a dança como manifestação artística. Cremos na importância de os alunos, da formação inicial, também reconhecerem tal viés da dança. No entanto, a dança, como possibilidade educativa, deve estar destacada na formação inicial dos licenciados.

Acreditamos que as possibilidades educativas da dança devam estar postas de forma clara e objetiva para que os alunos conscientizem-se sobre sua importância no contexto da Educação Física escolar. Entendemos a necessidade de os futuros professores tomarem consciência da dança não simplesmente como adorno que enfeita momentos comemorativos na escola, mas como uma das possibilidades de compreensão dos conteúdos da Educação Física. Torna-se fundamental que os limites da dança espetáculo, do virtuosismo proporcionado pela arte da dança possam ser estabelecidos de forma diferente no contexto escolar, sem que se deixe de trabalhar a dança.

5.2.2 – Os Objetivos

Conhecimento rítmico

IA-Conhecer e reconhecer os diferentes tipos de ritmo (natural e construído) e suas possibilidades de utilização no contexto da educação física escolar.

ID - Discutir as formas de aplicação e a importância do trabalho rítmico e expressivo, [...].

ID - Refletir a respeito de diferentes teorias e vivências relacionadas à cultura rítmica e expressiva, ampliando os conhecimentos na área de dança, expressão corporal e ritmo.

ID - Reconhecer e compreender os diferentes tipos de ritmos e suas relações com os conteúdos da Educação Física.

Manifestação folclórica

IA-Discutir e possibilitar aplicação das atividades folclóricas no contexto escolar.

ID - Reconhecer a necessidade da inserção do folclore nas escolas com ênfase no processo de sua apropriação nestes contextos.

ID- Conhecer diferentes possibilidades de trabalho para o desenvolvimento do folclore nacional e internacional.

Técnicas de dança

IA-Identificar técnicas pertinentes à dança a fim de possibilitar sua aplicação da prática escolar.

ID- [...] estudo de técnicas específicas da Expressão Corporal e Dança Criativa.

Reconhecimento das especificidades do público-alvo

IC- [...] organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

ID- [...] considerando os contextos educativos, sociais, culturais, e junto aos portadores de necessidades especiais.

Identificação da dança como arte

IA-Identificar a dança como manifestação artística [...].

Valorização da dança

ID - Valorizar as práticas voltadas para o aprendizado da dança [...].

As categorias destacadas são apresentadas no Quadro 7 com a frequências em que aparecem.

Quadro 7 – Objetivos presentes nos programas analisados

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Conhecimento rítmico	04
2	Manifestação folclórica	03
3	Técnicas de dança	02
4	Reconhecimento das especificidades do público-alvo	02
5	Identificação da dança como arte	01
6	Valorização da dança	01

É importante ressaltarmos que a instituição B não apresenta objetivos em seus programas; portanto, não a consideramos para a análise deste quadro.

A instituição C não apresenta nenhum objetivo, entendido por nós, como específico ao trabalho da dança; portanto, nenhuma categoria foi estabelecida vinda desta instituição.

Com o Quadro 7, é possível sabermos quais os reais objetivos as instituições de ensino superior têm junto aos seus alunos frente aos conhecimentos da dança e o que esperam que esses alunos saibam para que possam trabalhar com a dança na realidade escolar. Percebemos, claramente, ao compararmos com o quadro 2, que os objetivos estabelecidos pelas instituições relacionam-se diretamente com os conteúdos apontados pelos professores. Os conteúdos, que professores lembram-se de terem tido em sua formação inicial, vão ao encontro direto com os objetivos apontados nos programas das disciplinas.

Indiscutivelmente, o conhecimento rítmico, já tão amplamente apontado nesta pesquisa, aparece como objetivo primeiro. Aliás, o conhecimento rítmico aparece em todos os quadros apresentados no que diz respeito aos objetivos e conteúdos da dança para a escola.

Parece-nos um entendimento de que para se compreender a dança ou para dançar é necessário que se tenham noções rítmicas e, portanto, este seja um conhecimento tão presente quando se fala em dança.

Tendo sua essência no movimento, o ritmo é um fenômeno existente em todo o universo, sendo a música o apoio físico da melodia. Todo ser humano é dotado do instinto rítmico, que se manifesta antes mesmo do seu nascimento, por meio de dos batimentos cardíacos e, posteriormente, da respiração ou do ato de falar. (CAMARGO, 1994, p. 17).

A dança pode ou não ter acompanhamento musical. A expressão sonora une-se ao gesto, potencializando as formas de dança. Se a música, indiscutivelmente, estabelece-se por ritmo construído e o gesto tanto por ritmo construído quanto por ritmo natural, fica evidente que o trabalho rítmico tem grande valor em aulas de dança. Acreditamos, porém, que o trabalho rítmico não necessite ser vivenciado isoladamente, de forma estanque. Reconhecer e identificar ritmos podem estar atrelados, por exemplo, ao aprendizado de manifestações folclóricas.

Quanto às manifestações folclóricas, cremos que seja um dos mais importantes objetivos da dança para o contexto escolar. O conhecer, reconhecer, identificar e apropriar-se das manifestações folclóricas são fatores importantes para que o aluno se reconheça como

pertencente a um grupo, a um contexto histórico e social. A valorização desse objetivo possibilita a valorização de nosso tempo, de nosso espaço.

De acordo com Daolio (1994), o estudo das expressões corporais de cada cultura é necessário para entendermos os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira. Entendemos que estudar as manifestações folclóricas vai ao encontro de compreendermos a própria cultura, além de outras manifestações culturais.

Consideramos que o estudo, a compreensão e a vivência de manifestações folclóricas seja um objetivo indispensável para o licenciado em Educação Física.

As técnicas de dança apresentadas em dois programas distintos, categorizadas pelo número 3, não são entendidas, por nós, como objetivos primordiais. Não consideramos que as técnicas da dança devam fazer parte da formação do licenciado em Educação Física. O tempo que a formação inicial possibilita para os conhecimentos da dança devem ser priorizados com objetivos específicos que sigam ao encontro das necessidades do futuro professor na realidade escolar. Não acreditamos que, na realidade escolar, seja oportuno um trabalho técnico e, sim, que o professor seja um facilitador das vivências corporais.

Se entendemos, conforme Pérez Gallardo (2003), que a vivência pressupõe aproximar o aluno da cultura corporal de movimento, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal e que todos deveriam ter direito a ela, então, o interesse pedagógico não está na aprendizagem do domínio técnico dos conteúdos.

A categoria de número 4 não é entendida, por nós, como específica da dança. Reconhecer as especificidades do público a quem se destinam os processos de ensino e aprendizagem é fator necessário para aplicação de qualquer conhecimento e, por isso, não acreditamos ser necessário destacar tal objetivo em disciplinas específicas.

Na instituição C, esse objetivo aparece e concordamos com a forma com que se encontra, uma vez que a disciplina não é específica para o trato da dança. Lembramos que a instituição C não destina nenhuma disciplina específica relativa aos conhecimentos da cultura corporal de movimento; na verdade, esses conhecimentos estão inseridos em contextos mais amplos como é o caso da disciplina de Educação Física para diferentes segmentos de ensino proposta por tal instituição.

As categorias 5 e 6, identificar a dança como arte e valorizá-la, podem ser de suma importância para maior compreensão deste conhecimento, além de sua inserção no contexto

escolar de forma mais efetiva. Acreditamos que, se os alunos das licenciaturas forem sensibilizados para tal objetivo, a dança poderá conquistar o espaço igualmente atribuído aos demais conhecimentos já presentes na escola.

Valorizar e apreciar a dança devem ser objetivos traçados a fim de desvendar novos sentidos e significados para quem dança.

Nesse sentido, há várias formas de praticar a dança. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento é fundamental quando se pensa na diversidade cultural. É o contexto em que a dança se realiza que dá sentido ao movimento humano. A dança pode ter sentidos diferentes, de acordo com o significado dado por quem dança e pode ter diferentes sentidos percebidos por quem aprecia essa manifestação. (SBORQUIA e PEREZ GALLARDO, 2006, p. 48).

Entendemos que os objetivos estabelecidos num programa de formação inicial revelam o tipo de educação, de sujeitos e de visão de mundo pretendidas. Se os objetivos não transcendem os “fins em si mesmos” não podemos esperar, posteriormente, por posturas profissionais críticas. Acreditamos que os objetivos devam constituir o olhar crítico sobre o conhecimento estudado que irá refletir-se na realidade da escola básica.

A dança, assim como os demais conteúdos, é historicamente construída e, portanto, acreditamos que deva ser trabalhada numa perspectiva que leve em conta seu contexto social e cultural. Os objetivos atrelados à dança deveriam convergir para a idéia de produção de conhecimento e, para tal, eles deverão expressar ações críticas, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade.

5.2.3 – Os Processos Metodológicos

As categorias apresentadas para expor os processos metodológicos são bastante diretas e não detêm essências a serem extraídas e destacadas que estejam implícitas nos programas. Sendo assim, recorreremos diretamente à representação das categorias no Quadro 8, com as respectivas frequências em que aparecem e a discussão a seguir.

Quadro 8 – Metodologias presentes nos programas analisados

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Aulas expositivas	14
2	Aulas práticas	14
3	Análises e discussão de textos	14
4	Criação de Composições	04
5	Projeção de imagens	05
6	Seminários	02

As três primeiras categorias aparecem em todos os programas analisados. Entendemos que são realmente importantes e essenciais para que a formação inicial estabeleça, com criticidade, os conhecimentos trabalhados.

Acreditamos que as aulas expositivas, as vivências práticas e as leituras discutidas complementem-se como processo de ensino e aprendizagem.

As criações coreográficas aparecem em apenas 04 programas analisados. Acreditamos num processo educativo em que a metodologia de ensino privilegie a criatividade dos alunos. A vivência acerca das composições pode ser uma rica experiência para o licenciado e esse poderá, posteriormente, conduzir esta experiência aos seus alunos da educação básica.

Destacamos que as composições coreográficas criadas e organizadas pelos próprios alunos apresentam-se como um objetivo desejável, uma vez que eles tenham se apropriado dos códigos simbólicos por meio dos quais se estruturam as danças e que os associe às suas experiências de vida. Sendo assim, eles devem construir coreografias em que possam demonstrar o domínio obtido na aula. Isto pode servir como avaliação formativa ou como uma contribuição que o grupo de alunos faz com seu trabalho para aumentar os conhecimentos do grupo em curso, socializando, desta forma, os processos criativos que eles conseguiram com os outros alunos.

Infelizmente, nem todos os programas estudados evidenciam, como ação metodológica, a criação de composições coreográficas. Entendemos que esse possa ser um instrumento facilitador para a quebra do paradigma de que para se dançar sejam necessários conhecimentos técnicos específicos. A criação coletiva oportuniza a visualização real da dança.

O incentivo a ampliar o acervo motor, concretizando-se na expressão corporal dançada, além de possibilitar e estimular o aluno a representar e a externalizar sensações, pode ser incentivado e orientado por meio das práticas de organização coreográficas. Desta forma, concordamos que essa ação metodológica esteja presente nos programas a que se destinam os conhecimentos da dança.

As projeções de imagens, atribuídas em 05 programas, podem ser uma rica maneira de conhecer um patrimônio cultural para além do qual vivemos. Vale destacar que em alguns programas a projeção de imagens aparece destacada na metodologia enquanto em outros, aparece diluído no cronograma das aulas.

Quando falamos de danças folclóricas, por exemplo, podemos utilizar as projeções de imagens como estratégia para conhecer, analisar, estudar, interpretar danças que não fazem parte do nosso acervo cultural mais próximo. Atualmente, com as inúmeras possibilidades dos meios de comunicação, cremos na colaboração que esses meios podem trazer como estratégia.

Os seminários, entendidos aqui como metodologia de ensino, também destacados em apenas 02 programas, podem oportunizar pesquisa sobre os conhecimentos. Os seminários, tanto teóricos como práticos, potencializam a busca dos alunos para entender determinados assuntos.

Acreditamos que as estratégias de ensino devam ser plurais. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, com o mesmo tempo e com os mesmos estímulos. A ampliação das possibilidades de ensinar facilita no processo de aprendizagem. As leituras, os debates, as vivências práticas, o ouvir, o falar, o representar formam um conjunto de estratégias que podem ser complementadas aula a aula.

5.2.4 – Os Processos Avaliativos

Os processos avaliativos devem ser condizentes com os objetivos esperados. A avaliação, assim como os objetivos, reflete as expectativas que se tem no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é a verificação consciente dos objetivos alcançados. Ela deve estar a serviço do projeto educacional, partilhando princípios fundamentais.

A avaliação permite ajustar a prática pedagógica às características dos alunos e permite, ainda, determinar o grau em que os objetivos propostos foram alcançados.

Muitas podem ser as possibilidades de realizar tal verificação. Frente os programas analisados, pudemos destacar as formas de avaliação que os cursos de formação inicial atribuem às disciplinas relacionadas aos conhecimentos da dança. Essas são apresentadas a seguir, categorizadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Avaliações presentes nos programas analisados

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Trabalhos práticos	14
2	Avaliação teórica	12
3	Pontualidade, assiduidade e participação	10
4	Produção de texto	02
5	Relatórios	01

As avaliações, assim como citamos nas estratégias, devem ser diversificadas, ou seja, as várias maneiras de verificarmos a compreensão dos conhecimentos estudados devem fazer parte de um programa. Quando se trata da verificação de compreensão dos elementos da cultura corporal, acreditamos que as possibilidades ampliam-se ainda mais, isto porque temos a possibilidade de externalizarmos a compreensão dos conhecimentos por meio do corpo como um todo.

Em todos os programas analisados, encontramos, como uma das formas de avaliação, os trabalhos práticos. As composições em grupos, as representações corporais dos

conhecimentos estudados, o desenvolvimento prático de planos de ensino estão presentes em todos os cursos de formação inicial que pudemos estudar.

Concordamos que, para os conhecimentos da dança, as possibilidades de manifestações práticas são indiscutivelmente positivas. No entanto, é importante salientarmos nossa preocupação com trabalhos práticos que exijam performances e desempenho técnico dos alunos. Acreditamos que, durante a formação inicial, os futuros professores não precisem ser testados e nem tampouco avaliados por sua performance de movimento. Isto só reforçaria a idéia de atribuir valores melhores para os melhores dotados em aptidões específicas.

As avaliações práticas devem prevalecer sobre a compreensão do conhecimento estudado. Suas variações devem evidenciar a possibilidade de os futuros professores vivenciarem os conhecimentos a que seus alunos serão submetidos.

6- A PROPOSTA

Ao pensarmos numa proposta estrutural de disciplina que trate dos conhecimentos da Dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física, sentimos o peso da responsabilidade em sugerirmos algo de suma importância para a formação do futuro professor e de não correremos o risco de nos aproximarmos de uma receita pronta e acabada a ser seguida por outros.

Gostaríamos, neste momento, de explicitar que, embora nossa opção de delimitação da pesquisa tenha sido focada na dança, temos a clareza e reconhecemos que ela faz parte de um complexo maior que é a formação do professor de Educação Física. Sabemos que, embora abordemos, em específico, uma área do conhecimento, esta não pode ser reduzida a sua própria dimensão, uma vez que outras dimensões do conhecimento (estético, ético, religioso, afetivo etc.) estão presentes na atuação profissional. (CORTELLA, 2000).

Sendo assim, a disciplina de dança deve estar articulada ao projeto político-pedagógico do curso como um todo, assim como às orientações da Instituição de Ensino pertencente, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Vale ressaltarmos que, conforme afirma Neira (2003) o projeto político pedagógico deve ser considerado como um processo de reflexão permanente. Conseqüentemente, o currículo também o será.

Neira (2003) ainda considera que um projeto político-pedagógico deva passar pela autonomia da escola e de sua capacidade de desnudar sua própria identidade. O autor enfatiza que esse é um documento que deve articular, de forma coerente, o cidadão que se pretende formar e a prática educativa desenvolvida. “Desse ponto de vista, manifestamos nossa preocupação por considerar essa coerência condição *sine qua non* para a efetivação de um trabalho docente consciente e comprometido com a transformação social”. (NEIRA, 2003, p. 143).

Cortella (2000, p.13) ainda afirma ser necessário repensar os fundamentos dessa articulação, com a finalidade de “embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador”.

Sabemos que nenhuma disciplina, isoladamente, legitima-se no currículo.

O currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e seqüenciar esse saber de maneira que o aluno se aproprie. (SAVIANI, 1992, p. 23).

Entendemos que o currículo seja constituído de forma holística e integradora. As disciplinas, que dele fazem parte, devem estar articuladas ao projeto político-pedagógico. Acreditamos que o currículo deva ser construído mediante ação e interação dos participantes.

O Coletivo de Autores (1992) considera que um currículo comprometido, contribui para a explicação da realidade social. Um currículo que apresente uma reflexão pedagógica comprometida com os interesses da sociedade possibilita a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social.

Tardif (2002) explica que, apesar de as disciplinas da formação inicial estarem organizadas separadamente, elas precisam de um espaço maior para a lógica da formação profissional, reconhecendo os alunos como sujeitos partícipes dessa ação e não simplesmente como receptores de informações procedimentais. Isso significa que a lógica real do trabalho docente deva estar clara na formação inicial, por meio de um enfoque reflexivo.

O Parecer nº CNE/CP 009 ressalta a necessidade de mudança e de adequação frente à formação de professores. Nesse Parecer, exalta-se a necessidade de transformação de um modelo tradicional para um que forme professores com conhecimentos necessários e adequados para sua atuação. Entre as orientações desse parecer, encontram-se uma definição e uma estruturação dos conhecimentos necessários para atuação do professor de forma a estarem relacionadas ao sistema de ensino. (BRASIL, 2002, p.03).

Entendemos que os conhecimentos históricos e sociais devam ser organizados no currículo de maneira integradora, atingindo os propósitos educacionais contemporâneos. De acordo com Sborquia e Pérez Gallardo (2006, p. 63), “Um currículo que enfatiza a cultura e seu papel na construção de estruturas organizacionais incorpora a reflexão social e pessoal sobre o que fazemos, por que fazemos e quem nós somos”. Acrescentamos a idéia de que os currículos devem ser tanto históricos quanto críticos.

Evidentemente que cada área do currículo possui suas especificidades. Suas peculiaridades são mantidas mesmo que a interdisciplinaridade integre os conhecimentos.

Torres Santomé (1998) destaca a riqueza dos trabalhos interdisciplinares, mas afirma que qualquer trabalho interdisciplinar está condicionado aos níveis de conhecimento e experiência das pessoas que integram a equipe, sejam docentes ou discentes. Frente a essas considerações, podemos pensar, então, sobre como estão estruturados os currículos dos cursos de Educação Física que formam professores para ensino básico. Ainda sobre tal reflexão, sabemos que os conhecimentos da dança fazem parte desses currículos que formam professores de Educação Física. Mas será que a dança, conforme verificamos nos programas das instituições estudadas, está estruturada como uma disciplina que se articula com outras ou ainda está pautada numa perspectiva de currículo centrada como atividade com fins em si mesma?

Torna-se necessário refletirmos sobre os conhecimentos técnico-instrumentais e didático-pedagógicos de maneira não fragmentada, não isolando cada disciplina simplesmente. Afinal, é por meio desses conhecimentos que o professor poderá ter condições de perceber, na sua prática pedagógica, as dificuldades e obstáculos que emergem e acabam por atrapalhar uma prática comprometida.

De acordo com Libâneo (2001), a complexidade de saberes que envolvem a formação dos professores exige que tenhamos uma maior consistência teórica. Os conhecimentos que tínhamos sobre a formação do professor tendem a ser superados frente às novas exigências sociais. Os avanços científicos e tecnológicos trazem, indubitavelmente, benefícios à população, porém também acarretam uma constante necessidade de atenção às mudanças para posterior adaptação a elas. Torna-se necessário, junto à formação de professores, garantirmos que esses futuros profissionais tenham acesso ao conhecimento universal e que possam dele apropriar-se.

Acreditamos que a aquisição desses saberes só será possível se o trato com o conhecimento, na formação inicial, for mediado por um referencial teórico crítico.

Rinaldi (2005, p.157), ao estudar a formação inicial de professores junto aos conhecimentos da ginástica, apontou que “não interessa apenas conhecer um ato ou conhecimento, é preciso criticá-lo e transformá-lo. E, assim é com o conhecimento”. A autora ainda argumenta que isso não significa que a prática seja desprovida de racionalidade e baseada apenas em um empirismo, mas que pensamos o conhecimento de maneira articulada com a prática.

A mesma autora ainda destaca a relevância de estudarmos a formação inicial de professores por entender que um mesmo professor pode vir a trabalhar de maneira ordenadamente autoritária, enquanto outro trabalha apenas uma ordem necessária. Em outras palavras, podemos ter um professor que permita que seus alunos conheçam, mas não exatamente que aprendam, enquanto há outro professor que permite o conhecer e o aprender de seus alunos. De acordo com Rinaldi (2005), é absolutamente importante ensinarmos os futuros professores a estudar, a pesquisar e a ensinar ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saber o que fazer com o conhecimento.

Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de aprender a saber o que fazer com o conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial. Porque, sem serem livres, fica difícil saber o significado da repressão. Por decorrência, permitirão que seus futuros alunos sintam o gosto por essa liberdade se forem livres, porque quem não sentiu o gosto pela liberdade não vai poder proporcionar liberdade. (RINALDI, 2005, p. 159).

Para tal, fica evidente o papel do docente que atua diretamente na formação de novos professores. Esse docente deve exercer papel de mediador do conhecimento e ainda permitir que os alunos também se tornem professores com saberes necessários para mediar quando estiverem no ensino básico. O docente da formação inicial deverá proporcionar que os alunos tornem-se, também, participantes na ação educativa e responsáveis por dar continuidade ao processo iniciado na sua formação.

Sborquia e Pérez Gallardo (2006) consideram importante estabelecer e considerar competências a serem desenvolvidas pelos professores em formação inicial: competência técnica, competência pedagógica, competência política e competência humana.

Os autores entendem como competência técnica aquela que estabelece os conhecimentos específicos do assunto em questão. No caso da dança serão tratados por conhecimentos técnicos aqueles capazes de levar o aluno a dançar sem reproduzir passos codificados e de fazê-lo analisar e refletir sobre as manifestações da dança, capacitando-o para construir suas próprias coreografias. Essa competência terá sua relevância e será consolidada se puder ser levada aos espaços de atuação profissional por meio da busca de soluções de problemas.

Sobre a competência pedagógica entendemos ser aquela que permite ao futuro professor apropriar-se do conhecimento e saber quando, como e por que aplicá-lo. Acreditamos que, mais uma vez, a problematização oportunize o alcance de tal competência. A aproximação

com os espaços de intervenção da atuação profissional pode propiciar ricas experiências para o alcance dessa competência.

A competência política é a que permite que os futuros professores sejam capazes de avaliar potenciais de ação que estejam embutidos em relacionamentos e prática reais, pensando sobre a educação mediante a inter-relação com a formação social circundante.

E, por fim, a competência humana que prevê a valorização do saber acumulado na construção do conhecimento. A idéia é que os futuros professores reconheçam o que seus alunos já trazem não produzindo conhecimentos isolados, mas, sim, criando homens com a intermediação do conhecimento.

Dessa forma, o que se segue é uma proposta de organização da disciplina de dança junto ao currículo do Licenciado em Educação Física, pautada nas resoluções estabelecidas para tal formação. Lançamo-nos frente ao desafio que segue não intencionando uma proposta “engessada” e pronta; na verdade, acreditamos que tal iniciativa venha a contribuir e, de certa forma, provocar novas discussões, colaborando, assim, para que ela concretize-se em transformações necessárias a fim de se aproximar de uma realidade mais favorável na formação inicial.

6.1 – Estruturação da disciplina de dança para formação inicial de licenciados em Educação Física

Por acreditarmos que a formação inicial de professores é muito importante e que ela é capaz de refletir diretamente no exercício docente, é que pensamos na estrutura que se segue. Pela nossa experiência com a formação inicial de professores de Educação Física, sabemos que, por inúmeras vezes, os alunos chegam a seus cursos de formação com experiências trazidas de suas próprias vivências práticas. Muitas vezes, eles apresentam-se tão enraizados em suas experiências que se torna tarefa difícil quebrar alguns paradigmas, fazê-los refletir sobre suas próprias atuações, interiorizando novos olhares a fim de estabelecerem uma formação comprometida com a educação e não simplesmente uma formação que reproduza as suas próprias experiências.

Entendemos que, esse momento de formação inicial, seja um período de grande transformação e os valores, rotinas, reflexões ali lançadas poderão contribuir para a construção de um novo olhar frente à educação e, conseqüentemente, frente à sociedade.

É importante destacarmos que nossa preocupação, neste estudo, centra-se na perspectiva dos cursos de licenciatura. Desta forma, fizemos aproximações da dança, relativas ao contexto escolar, reconhecendo as necessidades e possibilidades deste âmbito de atuação profissional.

De acordo com o Parecer CNE/CES 0058/2004, os conhecimentos tidos como específicos da formação da Educação Física devem contemplar as dimensões: cultural do movimento, técnico-instrumental e didático-pedagógica. A dança é considerada como parte da formação específica e, portanto, deverá privilegiar tais dimensões.

Desse modo, a fim de buscarmos a organização dos conhecimentos relativos à dança que deverão fazer parte da formação do licenciado, estabelecemos duas disciplinas. Tal organização deu-se a partir da revisão de literatura estabelecida anteriormente, dos discursos dos professores envolvidos na pesquisa, quando apresentam suas necessidades de implementação da dança no contexto escolar, além das análises dos programas.

Organizamos os conhecimentos a serem trabalhados nessas duas disciplinas, acreditando que, a primeira, **Dança I**, seja o momento de o aluno entender o que é a dança. Ele deve reconhecer as relações rítmicas envolvidas na dança, vivenciar possibilidades corporais para se dançar, entender a dança como fenômeno cultural, além de desmistificar a idéia de que para se dançar, no âmbito escolar, sejam necessários conhecimentos técnicos prévios, pautados em modelos estabelecidos pela dança como espetáculo. Consideramos importante que o futuro professor internalize tais questões para que, posteriormente, em seu universo de atuação, ele seja capaz de oferecer com segurança e tranqüilidade tais idéias aos seus alunos.

Com esses conhecimentos estabelecidos, propomos uma segunda disciplina: a **Dança II**. Ela está pautada em orientações pedagógicas para se trabalhar com danças folclóricas, populares e de salão no contexto escolar. Optamos por este viés da dança frente às possibilidades reais que o futuro professor terá nas aulas de Educação Física escolar. Isso foi claramente percebido nas respostas dos professores aos questionários aplicados.

Propusemos uma estrutura de programa das disciplinas, ambas com a carga horária sugerida de 40 horas. Por se tratar de um programa, estabelecemos uma ementa, os

objetivos da disciplina, os conteúdos, uma estratégia metodológica, além de uma sugestão de avaliação e de um referencial bibliográfico de apoio. Ressaltamos, mais uma vez, que se trata de uma estrutura sugerida; reconhecemos que todo programa estabelecido para uma disciplina deva estar em consonância com uma esfera maior, associada ao projeto político-pedagógico do curso e com as demais disciplinas para que se identifique que tipo de professor se quer formar.

Concordamos com Sborquia e Pérez Gallardo (2006) ao afirmarem que:

A vivência do cotidiano escolar nos tem revelado situações bastante questionáveis quanto à validação efetiva do planejamento. Os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se, muitas vezes, confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária. Os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho didático tendem a ser considerados como simples instrumentos de ilustração das aulas, como a música nas aulas de dança, que se tornam um “pano de fundo” para os movimentos. As metodologias têm se caracterizado por atividades de repetição de movimentos. Conseqüentemente a avaliação resume-se na participação dos alunos e/ou na execução correta dos gestos. Dessa forma, o planejamento mostra-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades. (SBORQUIA E PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 99).

6.1.1- A disciplina de Dança I

I. EMENTA

Introdução à linguagem da dança como expressão histórica e cultural, bem como suas relações com a Educação Física. Noções de linguagem musical, sua manifestação na expressão do corpo e a relação do corpo com seus próprios ritmos. Técnicas de exploração, improvisação e composição em dança, entendendo-a como manifestação artística e educativa.

II. OBJETIVOS

1. Quanto ao conteúdo:

- Oferecer conhecimentos relevantes (históricos e sociais) no que diz respeito às manifestações das danças.
- Oferecer a oportunidade de vivenciar os diferentes conhecimentos da Dança, bem como discutir e identificar os que possam ser utilizados na Educação Física Escolar.

2. Quanto à forma:

- Fundamentar e contextualizar as diferentes estratégias rítmicas, aplicáveis no meio escolar.
- Vivenciar possibilidades rítmicas, sejam no próprio corpo ou na estrutura musical (ritmo natural e construído).
- Vivenciar possibilidades de composição coreográfica com e sem utilização de música (sons do corpo, percussão com materiais alternativos, com música).

3. Quanto à aplicação:

- Apropriar-se dos elementos básicos constituintes da dança e sua aplicação na educação básica.
- Capacitar os participantes como monitores para auxiliarem os professores e assim desenvolverem essa mesma disciplina para os próximos alunos que virão a cursá-la.

III. CONTEÚDOS

- **Universo da dança:** conceitos, relações históricas e sociais no processo evolutivo da dança.
- **A experiência básica para dançar:** reconhecimento do corpo no espaço, deslocamentos em diferentes tempos, com diferentes intensidades, variações de planos e eixos.
- **Conceito de ritmo e de percepção rítmica:** características, tipos e funções gerais, identificação dos elementos do ritmo.
- **Teoria musical e as propriedades do som e da música:** aplicação ao movimento.
- **Ritmo corporal:** exploração do ritmo corporal e possibilidades de composições musicais e coreográficas utilizando-se dos sons corporais.
- **O ritmo e a musicalidade:** integração dos elementos do movimento e as possibilidades rítmicas.

- **Técnicas de composição coreográfica:** formações coreográficas, técnicas de exploração e improvisação, organização estrutural.

IV. METODOLOGIA

- Aulas expositivas (informação): descrição e contextualização da dança (recursos audiovisuais, debates e textos).
- Vivências e experimentações do corpo em movimento.
- Vivências e experimentações de construções sonoras.
- Criação e organização: processo de criação de estruturas coreográficas.

V. AVALIAÇÃO

A sugestão é de realização das avaliações feitas por meio de da apresentação dos trabalhos grupais, de representações práticas e exposição acerca da compreensão dos conhecimentos discutidos nas aulas.

Para avaliar sugerimos a seguinte Pauta de Avaliação na apresentação de Trabalhos grupais (alunos divididos em grupos para apresentação vivências e resultados das experimentações).

Aspectos formais:

- Pontualidade: iniciar na hora prevista e terminar dentro do tempo necessário à boa compreensão do conhecimento ofertado.
- Participação eqüitativa e equilibrada: entre os integrantes do grupo durante a apresentação dos trabalhos.

Vale destacar que os itens apontados aqui são considerados por nós absolutamente importantes e obrigatórios à condição de aluno. No entanto, acreditamos ser necessário avaliá-los e estabelecê-los em comum acordo prévio com os alunos.

Quanto à Composição:

- Utilização dos conteúdos da cultura corporal desenvolvido durante as aulas.
- Exploração das variações dos movimentos (diferentes planos, eixos, linhas).

- Diferentes tipos de organização do trabalho coletivo (duplas, trios, grandes grupos, individual).
- Formações Coreográficas.

Quanto à Execução:

- Técnica (Demonstrar entendimento, mesmo quando a movimentação não se apresenta de forma rigorosamente eficiente e lapidada).
- Harmonia Música/ Movimento.
- Comunicação com o público.

VI. BIBLIOGRAFIA SUGERIDA PARA A DISCIPLINA

ARTAXO, I. **Ritmo e movimento**. São Paulo: Phorte, 2000.

AYOUB, E. Brincando com o ritmo na Educação Física. **Revista Presença Pedagógica**, São Paulo, v. 6, n. 34, p. 49-57, 2000.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GASPARI, Telma Cristiane. **Dança**. In: DARIDO, Suraya e RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo, Sumas, 1978.

LOMARDO, A. F. **A influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança**: manifestação de valores e comportamentos em crianças. Rio Claro: Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2005.

NISTA-PICCOLO, V. L. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas, Papirus, 1995.

Pensamos em introduzir o trabalho de dança de modo a situar e a familiarizar os futuros professores nessa área de conhecimento. A idéia é que, neste primeiro momento, o licenciado conscientize-se corporalmente de suas possibilidades e perceba-se como sujeito capaz de se expressar corporalmente.

Para isso, o aluno deve reconhecer que seu próprio corpo possui um ritmo e que esse precisa ser sentido para coordenar a introdução de um ritmo externo, por exemplo, como a música. Acreditamos que conhecer possibilidades de sons, de diferentes experimentações rítmicas, de variações com estilos musicais abra novas possibilidades para a introdução do trabalho de dança.

Faz-se necessário, para este primeiro contato, compreender a dança na contemporaneidade a partir de suas relações históricas, sociais e culturais. É possível, também, entender a relação histórica da dança no contexto epistemológico da educação e da educação física. Dessa forma, a música poderá ser compreendida não apenas como estrutura secundária na dança, mas como arte essencialmente do tempo, que agrega valores à dança.

Entendemos que a disciplina aqui sugerida seja introdutória e fundamental para dar continuidade ao trabalho da dança. Os conhecimentos nela tratados são considerados por nós como básicos para qualquer especificidade da dança que já exista ou venha ser criada. Apesar de Dança I fazer parte do universo específico da dança, aqui, ela estabelece-se como um início desse trabalho.

Na segunda disciplina, **Dança II**, os alunos já terão adquirido os conhecimentos tratados anteriormente na disciplina **Dança I**. Sendo assim, acreditamos poder aprofundar alguns conceitos e entrar num universo mais específico e bastante comum no contexto escolar: as danças folclóricas. Essas danças trazem consigo sentidos e significados históricos, sociais e culturais recebidos ao longo dos tempos e precisam ser compreendidos por quem as executa.

Percebemos claramente na pesquisa realizada que as danças folclóricas estão contidas entre os conteúdos da dança na escola, muitas vezes, caracterizadas apenas nos momentos festivos e desvinculadas de qualquer interação com os demais conhecimentos. Apropriando-se desses conhecimentos, acreditamos ser possível alterar o quadro atual da dança folclórica na escola.

6.1.2- A disciplina de Dança II

I. EMENTA

Introdução dos processos pedagógicos para o ensino das principais danças folclóricas, populares e de salão, com o objetivo de aplicá-las, modificá-las e adequá-las, levando em consideração o contexto e as características do meio escolar. Discussão e reflexão sobre sua função social e sua importância no processo de educação, sendo ele formal ou não-formal.

II. OBJETIVOS

1. Quanto ao conteúdo:

- Oferecer conhecimentos relevantes (históricos e sociais) no que diz respeito às manifestações culturais das danças folclóricas, populares e de salão.
- Oferecer a oportunidade de vivenciar os diferentes conhecimentos da Dança que possam ser utilizados na Educação Física Escolar.
- Discutir e identificar a relevância dessas manifestações na sociedade brasileira.
- Superar os conhecimentos advindos do senso comum.

2. Quanto à forma:

- Fundamentar e contextualizar as diferentes danças aplicáveis no meio escolar.
- Vivenciar os diversos ritmos presentes em cada uma dessas manifestações de dança.

3. Quanto à aplicação:

- Apropriação dos conhecimentos básicos da dança e sua aplicação na educação básica.

- Capacitar os participantes como monitores para auxiliarem os professores e, assim, desenvolverem essa mesma disciplina para os próximos alunos que virão a cursá-la.

III. CONTEÚDOS

- **Universo da dança:** classificação
- **Danças autóctones ou originais:** Danças ou vestígios de danças que correspondem ao período anterior à descoberta de América. Ex. Danças do Guarup.
- **Danças folclóricas ou populares:** danças ligadas à tradicionalidade de determinado local, transmitida oralmente de geração em geração e/ou por meio da observação (catira, jongo, cavalo-marinho, bumba-meu-boi, chula, entre outras). São manifestações de dança que se mantêm dentro do folclore e integram-se à tradição.
- **Danças Contemporâneas:** danças que se manifestam em diferentes lugares e que, geralmente, não apresentam uma tradição. Em sua maioria, são danças da moda que estão bastante presentes no meio midiático e também na cultura de massa (axé, funk, lambadas, samba-reggae, entre outras).
- **Danças de salão brasileiras:** danças tradicionalmente realizadas em pares, nas quais a cooperação mútua se faz fundamental; exemplos de ritmos dessas danças: forró; samba de gafieira; samba-rock; soltinho; pagode, entre outras. Vale ressaltar que algumas danças de salão brasileiras também são tidas como contemporâneas.
- **Danças de salão internacionais de competição:** Bastante comuns na Europa e nos Estados Unidos, consideramos importante que os alunos conheçam tais possibilidades e possam se apropriar do conhecimento dessas danças pouco difundidas no Brasil, tais como o Fox Trote e o Rock and Roll ou, como mais popular, podemos exemplificar a Valsa.

IV. METODOLOGIA

- Aulas expositivas (informação): descrição e contextualização da dança (recursos audiovisuais, debates e textos).
- Descrição coreográfica.

- Resgate das experiências dos alunos que tenham relação com a dança em estudo.
- Vivências de movimentos específicos das danças.
- Interpretação das danças.
- Criação e recriação: processo de criação da dança contextualizada na aula.

V. AVALIAÇÃO

A sugestão é de realização das avaliações feitas por meio da apresentação dos trabalhos grupais, em formatos de seminários. As apresentações deverão ter representações práticas e exposição teórica acerca da compreensão dos conhecimentos discutidos nas aulas.

Pauta de Avaliação na apresentação de Trabalhos grupais (alunos divididos em grupos para apresentação dos seminários)

Aspectos formais:

Pontualidade: iniciar na hora prevista e terminar dentro do tempo necessário à boa compreensão do conhecimento ofertado.

Participação equitativa e equilibrada: entre os integrantes do grupo durante a apresentação dos trabalhos (teoria e prática). Vale destacar que os dois itens apontados aqui são considerados por nós absolutamente importantes e obrigatórios à condição de aluno. No entanto, acreditamos ser necessário avaliá-los e estabelecê-los em comum acordo prévio com os alunos.

Utilização de material audiovisual para facilitar a compreensão do conhecimento.

Manutenção do interesse dos alunos: tanto na parte teórica quanto na parte prática.

Do Relatório

Formato: no formato de manual

Qualidade da impressão

Qualidade do conteúdo: clareza, simplicidade.

Qualidade dos quadros, fotos, desenhos.

Dos expoentes

Domínio do tema

Clareza na exposição

Formalidade acadêmica

VI. BIBLIOGRAFIA SUGERIDA PARA A DISCIPLINA

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CÔRTEZ, G. P. **Dança, Brasil!** Festas e danças populares – Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física: aproximações entre formação e atuação profissional**. (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 2003, Campinas.

GIFFONI, M. A. C. **Danças Folclóricas Brasileiras**. Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 1955, São Paulo.

PÉREZ GALLARDO, J. (org) **Educação Física Escolar do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PÉREZ GALLARDO, J. et al. **Didática da Educação Física: a criança em movimento**. Jogo, prazer e transformação. Editora FTD, São Paulo, 1998.

PERNA, M. A. **Dança de Salão Brasileira - Personagens e Fatos**.

ROCHA, N. H. **Tango Uma Paixão Porteña no Brasil**. Projeto Pronac. Ministério da Cultura.

SANTOS, I. F. **Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: Edufba, 2002

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 2002, Campinas.

SBORQUIA, S. P. e PÉREZ GALLARDO, J.S. **A dança no contexto da Educação Física**. Editora Uijuí, Ijuí – RS, 2006.

VILELA, L.F. **O corpo que dança**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998

Como já abordamos anteriormente, deve existir flexibilidade no trato das disciplinas de forma que correspondam aos anseios do curso em questão. No entanto, acreditamos ser de grande valia que se estabeleça uma identidade comum para trabalharmos a dança nos cursos de formação de professores em Educação Física. Isso porque é necessário reconhecermos claramente o âmbito de atuação desses futuros professores e, portanto, trabalharmos com conhecimentos compatíveis a tal realidade.

Desse modo, nossa pretensão com a proposta sugerida é apontar um caminho possível para intervir nessa complexa realidade que é a área da Dança na formação de professores de Educação Física, de forma que tal complexidade não seja entendida como dificuldade que acabe por refletir num trabalho superficial ou inexistente na realidade do ensino básico.

Acreditamos que, para ambas as disciplinas propostas, a estrutura possa ser semelhante e para tal sugerimos uma divisão modular que contemple os conteúdos e os objetivos apontados anteriormente. Sugerimos que as disciplinas pautem-se em carga horária de 40 horas; no entanto sabemos que nem todas as Instituições oferecem tal carga horária. Desta forma, dependendo do número de encontros da disciplina, ela deverá ser distribuída nos módulos que seguem:

Módulo I – Introdução à disciplina, definição de conceitos, análise e discussão dos Códigos Simbólicos que orientam as manifestações culturais.

Módulo II – Vivências corporais para criar a base de gestos que dialogam com a linguagem corporal presente em todas as danças.

Módulo III – Seminário demonstrativo do professor para que os alunos tenham uma visão real da complexidade que devem ser tratadas as danças.

Módulo IV – Seminários dos alunos.

Módulo V – Apresentação das Composições Coreográficas e Avaliação Formativa.

Acreditamos que a formação crítica e reflexiva de futuros professores venha promover transformações significativas na estrutura de ensino. Se a formação inicial tiver a

preocupação com o ensino básico e, por conseqüência, com os professores que atuarão nesse segmento de ensino, acreditamos que seja possível estabelecer um vínculo direto entre ensino básico e ensino superior que nos renderá bons resultados acerca de uma educação comprometida.

Este estudo pode ser tomado como ponto de partida para novas pesquisas na área, sendo assim, inacabado e sujeito a constantes reformulações.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido por esta pesquisa, levantamos uma discussão sobre a adequação dos cursos de formação profissional em Educação Física, na modalidade licenciatura, junto às reais necessidades dos futuros professores frente à atuação profissional. Nosso olhar focou-se nos conhecimentos da área da dança. Entre nossos objetivos, estava a verificação do olhar de professores frente às suas necessidades, dificuldades e expectativas para trabalharem com a dança no contexto escolar.

No contato inicial com os professores, sentimos a necessidade de investigar os programas das disciplinas que esses professores haviam sido submetidos durante sua formação inicial. A idéia era checar o que, realmente, esses professores tiveram na preparação profissional e as lacunas, apontadas por eles, para que esta preparação desse conta da atuação profissional.

Para tratar do assunto, pautamo-nos em autores específicos da Educação Física como Coletivo de Autores (1992), Daolio (1994), Pérez Gallardo (org.) (2003), Darido e Rangel (2005), entre outros, para que ficassem claros os objetivos da Educação Física no contexto escolar, as possibilidades de atuação profissional com os conteúdos específicos e, assim, justificarmos a presença da dança entre eles.

Autores que tratam diretamente da área da dança também foram utilizados para respaldar nosso estudo e para definir sobre quais conhecimentos, dessa área, nos reportaríamos ao trabalhá-la no universo da Educação Física. Entre eles, Miranda (1991), Marques (2001) e Gaspari (2004).

Partíamos do pressuposto de que a dança, no contexto escolar, é pouco trabalhada ou apresentada geralmente de forma superficial, sendo associada diretamente às festas comemorativas e sem qualquer contextualização. Frente a este pressuposto propusemo-nos a verificar como se dava o conhecimento da dança nos cursos de formação a fim de diagnosticarmos se tal lacuna partia dessa formação.

Tendo em vista a problemática apresentada e considerando que a área da dança agrega conhecimentos que um professor de Educação Física deve dominar para desenvolver sua prática pedagógica de forma coerente com os anseios e necessidades da educação, propusemo-nos a construir uma proposta de estruturação desse conhecimento.

Tal proposta tomou como base a estruturação de um possível programa de dança para os currículos de licenciatura em Educação Física. Essa escolha deu-se frente às nossas inquietações com o ensino básico e por acreditarmos que a reestruturação dos cursos de Educação Física pudesse propiciar uma formação ao licenciado mais condizente com sua real área de atuação.

O material aqui produzido não parte apenas de nossa experiência como docentes da formação inicial junto aos conhecimentos da dança, mas pauta-se nos materiais já existentes das instituições pesquisadas e, principalmente, na fala dos professores envolvidos na pesquisa. O sentimento, que se apresenta neste momento, é de amenização da lacuna existente entre a formação e a atuação profissional.

Ao refletirmos sobre o desafio de colocarmos em prática a proposta elaborada neste trabalho, em especial no que diz respeito a um novo fazer pedagógico diante dos conhecimentos necessários à atuação profissional, entendemos ser decisivo o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para que as lacunas realmente sejam completadas. É preciso que as IES sejam realmente responsáveis por garantir conhecimentos específicos da dança para que os futuros professores sejam capazes de desempenhar, com competência e segurança, a sua prática docente.

Devemos confessar aqui que esta pesquisa teve como premissa inicial a abordagem restrita apenas aos docentes dos cursos de formação inicial. Acreditávamos que a discussão entre eles seria suficiente para amparar a reestruturação planejada. No entanto, durante o processo de construção da pesquisa, no momento da banca de qualificação, essa premissa foi contestada e desconstruída, causando-nos grande temor e receio por termos que construir nova estrutura de investigação.

Só agora, frente aos resultados obtidos, é que pudemos realmente compreender a riqueza da investigação direta com os professores que atuam na realidade escolar. Esses são os principais agentes de transformação do que acontece na escola e por inúmeras vezes a formação inicial não promove diálogos com esta realidade.

Talvez, inicialmente, tivéssemos esquecido que, muitas vezes, os cursos de formação inicial de professores tratam a dança de uma forma que o futuro professor aprenda a dançar, esquecendo-se de que o conhecimento ali tratado deve estar, fundamentalmente, orientado para atuação na escola.

É imprescindível que os cursos de formação em nível superior assumam, como compromisso, a promoção de pesquisas e intercâmbios com espaço real da atuação, em nosso caso, a escola. É fundamental que os docentes da formação inicial aproximem-se da realidade escolar e que promovam tal aproximação entre seus futuros professores. Não é possível estudar a realidade escolar com tamanho distanciamento como se a escola pudesse ser condensada a um laboratório e os atores desse espaço semelhantes a cobaias. Acreditamos que a interação constante permitirá minimizar as lacunas encontradas freqüentemente.

É necessário que se aja logo frente às novas demandas sociais e, por conseqüência, educacionais. A aproximação da realidade profissional permite-nos repensar ações e perceber claramente que ser professor emerge de contextos históricos, como respostas dadas à sociedade. Reconhecemos que muito se tem feito, mas questões ainda simples não têm sido implementadas.

Quanto à dança, “não é raro ouvirmos falar que o Brasil é o país das danças ou um país dançante”. (GASPARI, 2005, p.199). No entanto, ainda assim, a dança está limitada a padrões estéticos muitas vezes inacessíveis à realidade escolar e, com isso, à maioria das crianças brasileiras. Os caminhos para essa aproximação podem ser discutidos e implementados na formação inicial. O desmistificar que dança é para os superdotados fisicamente ou para os que tiveram, ao longo de suas vidas, experiências acadêmicas com a dança faz parte da formação inicial.

A formação inicial deve proporcionar subsídios para que os futuros professores sintam-se aptos a oferecer o trato com a dança, reconhecendo não ser necessário que eles tenham tido experiências prévias específicas; afinal, se considerarmos o patrimônio histórico desses futuros professores iremos perceber que a bagagem é rica, que todos possuem experiências com a dança, na ordem familiar, local, regional,... basta deixar que essas experiências estabeleçam trocas com os ensinamentos acadêmicos.

A clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que pairam sobre ela devem fazer parte da formação de futuros professores de Educação Física. Aliás, esses foram elementos apontados como necessários pelos professores envolvidos nessa pesquisa.

Desse modo, consideramos o valor desse estudo frente a um momento de repensar os cursos de Educação Física pretendendo buscar um aprofundamento mais específico

junto às áreas de atuação e por acreditarmos que a proposta aqui lançada seja oportunizadora de novos desafios. Aliás, acreditamos que o desafio a que nos lançamos finaliza-se, em parte, aqui. Dizemos em parte por termos a utopia de que ele concretize-se na ação das IES e que se estabeleça nas escolas de educação básica.

8 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.L.V. Globalização e Universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA Jr., C. A. (org.) **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-reitoria de Graduação da Unesp, 1996. p. 77-90.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos.** 2005. 183 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A Etnografia da prática escolar.** 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Débora. **Dança: Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física.** Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto - Lei n. 1212 de 07 de abril de 1939.**

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em 16/08/2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>. Acesso em 13/01/2007.

_____. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>. Acesso em 13/01/2007.

_____. **Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógicas de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 15/01/2007.

_____. **Resolução nº 07 de 31 de março de 2004.** Instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 15/01/2007.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215/1987.** Estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2001**. Estabelecem Diretrizes para Formação de Professores de Educação Básica.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 28/2001**. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/2001**, de 18 de janeiro de 2002. Brasília: Diário Oficial da União, 18, jan. 2002.

CAMARGO, Maria Lígia Marcondes de. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, 1997.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e cultura. **Corpoconsciência**. Santo André, n.1, p.11-28, 1998.

DARIDO, Suraya e RANGEL Irene C. Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**, 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

EHRENBERG, Mônica Caldas; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.11, nº 02, p. 111-116, Maio/Agosto 2005.

FARIA JUNIOR, A. G. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In OLIVEIRA, V. M. de (org.) Fundamentos pedagógicos da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p.11-33,1987.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; NETO, Luiz Sanches. **Cultura Corporal de Movimento**. In: DARIDO, Suraya e RANGEL Irene C. Andrade (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 25 – 35, 2005.

GASPARI, Telma Cristiane. **Educação Física e dança**: uma proposta de intervenção. 2004. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro – S.P.

_____. **Dança**. In DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene C. Andrade. (Coord.) Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 199 – 226, 2005.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.). 20ª ed. Petrópolis R.J.: Vozes ed., 2002.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol. 20, p.37 – 47, 1998.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez: 2001.

MARCONI, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Ciência, Técnica e Arte**: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.). 20ª ed. Petrópolis R.J.: Vozes ed., 2002.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior.** 1991. 129 fls. Dissertação (Mestrado Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas.** In: Metodologia das Ciências Humanas. Paulo de Salles Oliveira (organizador). São Paulo: Hucitec, 2ª edição, 2001.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. (org.) **Educação Física Escolar – do berçário ao ensino médio.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental.** 2001.105 fls. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas, 2001.

RINALDI, Ieda P. Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular.** 2005. 219 fls. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. As danças da mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, p.105 – 118, Jan. 2002.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. **A dança no contexto da Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas, S.P: Autores Associados, 1998.

SOUZA NETO, Samuel de et al. A formação profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, p. 113 – 128, Jan. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurju. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

VERDERI, Érica B. L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VOLP, Catia Mary. **Danças**. In SESI – S.P. Programa Sesi Atleta do futuro: perspectivas da inclusão e diversidade na aprendizagem esportiva. São Paulo: SESI, p. 82 – 96, 2006.

ANEXOS

Anexo 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Temos a satisfação de convidá-lo (a) a participar da pesquisa de Doutorado intitulada: "Os currículos de formação da licenciatura em Educação Física: a dança em questão", da pós graduanda Mônica Caldas Ehrenberg, orientada pelo Prof^o Dr^o Jorge S. Pérez Gallardo que, faz parte do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Tal pesquisa tem como objetivos principais analisar e discutir os currículos de formação das Licenciaturas em Educação Física, em específico junto à disciplina de dança e/ou atividades rítmicas e justifica-se por conta da Educação Física ter passado recentemente por reestruturação curricular sendo necessário garantir a especificidade do aspecto educativo dos conteúdos ao licenciado.

A pesquisa fará uso do instrumento questionário para coletarmos os dados necessários, não oferecendo assim qualquer risco ou desconforto ao professor (a) participante. Esses questionários poderão ser entregues pessoalmente pela responsável da pesquisa ou encaminhados via e-mail, dependendo da preferência do professor - participante.

Ressaltamos que todas as informações fornecidas por você serão tratadas em absoluto sigilo e que todos os participantes serão reconhecidos numericamente, tornando-se assim anônimos.

Uma cópia destas informações (Termo Consentimento Livre e Esclarecido) será inteiramente disponibilizada aos professores participantes.

Qualquer contato poderá ser feito diretamente com a pesquisadora responsável pelo e-mail: monica.ce @terra.com.br, ou ainda pelo telefone: (19) 97422011.

Dúvidas e possíveis esclarecimentos: Comitê de Ética e Pesquisa – Unicamp.
(19) 35218936, e-mail: cp@fcm.unicamp.br

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA	
NOME.....	
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....	SEXO: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
DATA NASCIMENTO..... /...../.....	
ENDEREÇO.....	Nº..... COMPL.....
BAIRRO.....	CIDADE.....
CEP.....	TELEFONE:DDD(.....)
E-mail:.....	

Declaro ter sido informado (a) e estar devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e intenções desse estudo, sobre as técnicas (procedimentos) a qual estarei sendo submetido. Recebi garantias de total sigilo e de obter esclarecimentos sempre que o desejar. Sei que minha participação está isenta de despesas, portanto não receberei qualquer tipo de reembolso. Concordo em participar voluntariamente desse estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Local _____ de _____ de _____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Anexo 2 - Instrumento de Coleta de Dados

Identificação: Professor nº (para uso exclusivo da pesquisadora)

Formado em (ano): _____

Formado pela Instituição: _____

Atua com Educação Física Escolar desde: _____

Atua junto ao segmento de Ensino: _____

- 1- Em sua formação acadêmica você cursou disciplinas relativas à Dança? Quais?
- 2- Você considera que o tempo destinado a essas disciplinas foi suficiente para sua formação? Sim () Não ()
- 3- Você se lembra dos conteúdos abordados pelas disciplinas de Dança em sua formação? Destaque alguns.
- 4- Atualmente, em sua prática escolar, você aborda conteúdos da Dança em suas aulas? Sim () Não () Por quê?
- 5- Entre os conteúdos assistidos por você, junto a disciplinas de Dança e correlatas, durante a sua formação, quais você mais utiliza atualmente em sua atuação na escola?
- 6- Quais conhecimentos relativos à Dança, você considera serem necessários para a atuação do professor de Educação Física, tendo em vista sua prática docente?

Anexo 3 – Programas das disciplinas

Mantivemos as formatações dos programas, exatamente como nos foi entregue*.

Instituição A

Disciplina: **Manifestações Rítmicas e Expressivas I**

Curso: Educação Física

Disciplina: **Manifestações Rítmicas e Expressivas I**

Professor:

Período: **Noturno** Carga Horária: 40

Ano Letivo **2007** Período: **3º semestre**

Ementa: A noção de ritmo. Os ritmos corporais, desde a pulsação até as diversas formas de organização do tempo pelo corpo. A relação entre os ritmos individuais e coletivos. Reflexões sobre o fenômeno tempo. Atividades corporais que envolvem o ritmo. Práticas folclóricas e artísticas relacionadas à temática.

Objetivo: Conhecer e reconhecer os diferentes tipos de ritmo (natural e construído) e suas possibilidades de utilização no contexto da educação física escolar. Discutir e possibilitar aplicação das atividades folclóricas no contexto escolar.

Metodologia:

- Leituras orientadas, análise e discussão de textos.
- Aulas expositivas
- Aulas dialogadas
- Aulas práticas
- Apresentação de seminários
- Mostra de trabalhos

CONTRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:		
Semana	Aulas	Programação
	2	Apresentação do cronograma: conteúdo, bibliografia, sistema de avaliação. Desafio Musical
	2	Texto: A música e o desenvolvimento da criança
	2	Referencial Curricular da Educação Infantil: A presença da música na Educação Infantil: Idéias e práticas correntes
	2	Cantigas de roda e brinquedos cantados. Divisão de grupos para elaboração de trabalhos
	2	Apresentação de trabalhos
	2	Aula expositiva: Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física Atividades rítmicas e expressivas no 1º e 2º ciclos
	2	Avaliação teórica
	2	Devolutiva da Avaliação. Explorando o ritmo corporal. (Barbatuque)
	2	Aula com professor convidado: A música ao longo da história até a atualidade
	2	Elaboração de projeto prático: Formação de uma bandinha com e sem materiais alternativos.
	2	Elaboração do projeto. Músicas folclóricas
	2	Elaboração do projeto. Músicas Folclóricas
	2	Aula no Laboratório: Elaboração projeto escrito (banda folclórica)
	2	Apresentação prática do projeto na mostra de trabalhos
	2	Devolutiva das apresentações
	2	Avaliações complementares
	2	Revisão de Notas
	2	Fatores positivos e os demais que precisam ser revistos na disciplina

Bibliografia Básica:

CAMPIGNION, P. *Respirações*. São Paulo, Sumas, 1998.

FERNANDES, C. *Pina-Bausch e o Wuppertal dança-teatro: Repetição e Transformação*. São Paulo, Hucitec, 2000.

GÂNDARA, Mari *Atividades Ritmadas para crianças*. Editora Átomo, Campinas, 2000

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo, Sumas, 1978.

PEIXOTO, N.B. *Paisagens Urbanas*. São Paulo, SENAC, 1996.

Avaliação:

A avaliação será contínua visando aferir o aproveitamento do estudante na disciplina.

Dar-se-á pelos trabalhos de aplicação teóricos ou práticos; por instrumentos de verificação dos conteúdos conceituais desenvolvidos (exercícios, apresentação de seminários, estudos de casos, atividades práticas em laboratório); participação em atividades complementares de ensino (pesquisa, extensão, participação em seminários e congressos, monitorias, iniciação científica, entre outras) e frequência mínima de 75%, conforme prevê o Regimento da Instituição.

Serão aplicados no mínimo dois instrumentos de avaliação distintos, sendo um deles uma prova individual, por semestre.

Coordenação

Direção Acadêmica

Instituição A

Disciplina: **Manifestações Rítmicas e Expressivas II**

Curso: Educação Física

Disciplina: **Manifestações Rítmicas e Expressivas II**

Professor:

Período: Noturno

Carga Horária: 40

Ano Letivo: 2007

Período: 4º semestre

Ementa: A expressão corporal no universo das sociedades contemporâneas. O conhecimento do gesto e seu potencial expressivo. A dança no Universo das artes e como recurso educacional. Sua expressividade por meio de técnicas corporais brasileiras como a capoeira. O método Laban como recurso para trabalhos variados em educação. O trinômio técnica/improviso/composição

Objetivo: Identificar a dança como manifestação artística possível de aplicação no universo da educação física escolar. Identificar técnicas pertinentes à dança a fim de possibilitar sua aplicação da prática escolar.

Metodologia:

- Leituras orientadas, análise e discussão de textos
- Aulas expositivas
- Aulas dialogadas
- Aulas práticas
- Apresentação de seminários
- Mostra de trabalhos

CONTRATO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:

Semana	Aulas	Programação
--------	-------	-------------

1.	2	Apresentação do cronograma, bibliografia e sistema de avaliação. Desafio Musical
2.	2	Referencial Curricular Nacional (RCN): A criança e o movimento. O homem a Cultura e a dança. A dança e o corpo no ensino.
3.	2	Aula Prática. Formas básicas de movimento; Esquema Corporal: frente e atrás, direita e esquerda, longe e perto, alto e baixo; Gestualidade rítmica e suas fases; Elementos e fatores do movimento: fluência, espaço, peso e tempo.
4.	2	Filme: “Vem dançar”. Análise Reflexiva
5.	2	Avaliação teórica
6.	2	Devolutiva da avaliação teórica. As manifestações rítmicas e expressivas no contexto escolar. Cantigas de roda. Brinquedos cantados. Parlendas.
7.	2	Leitura Orientada dos textos retirados do livro: “Alegrias de Ensinar” de Rubem Alves. Mapa conceitual, resenha e discussão dos textos.
8.	2	Aula prática: A dança e seus diferentes estilos. Elaboração de seqüências coreográficas.
9.	2	Apresentação da seqüência coreográfica.
10.	2	Aula expositiva: Manifestações folclóricas (Conceituação e História). Festa Junina e seus significados Aula prática de Danças Folclóricas
11.	2	Pesquisa em grupo dos diferentes estilos de dança: origem, vestuário e principais características.
12.	2	Pesquisa em grupo dos diferentes estilos de dança: origem, vestuário e principais características.
13.	2	Desenvolvimento prático em grupo, elaboração de um projeto escolar envolvendo música e movimento.
14.	2	Aula com professora convidada. Tema: Ginástica geral.
15.	2	Mostra de trabalhos. Desenvolvimento prático realizado em grupo. Avaliação Individual.
16.	2	Devolutiva da mostra de trabalhos
17.	2	Revisão de notas e devolutivas
18.	2	Avaliações complementares

Bibliografia Básica:

- ANDRADE, M. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1982.
BERTAZZO, I. *Cidadão corpo*. São Paulo, Summus, 1996.
BOSSU, H. & CHALAGUIER, C. *A expressão corporal*. São Paulo, Difel, 1975.
FERNANDES, C. *Pina-bausch e o wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo, 2000.

- GÂNADARA, Mari - *Atividades Ritmadas para crianças*. Editora Átomo, Campinas, 2000.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1973.
- KALTENBRUNNER, T. *Contact Improvisation with an introduction to new dance*. Aachen, Meyer und Meyer, 1998.
- LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo, Summus, 1978.
- _____. *Dança educativa moderna*. São Paulo, Icone, 1990.

Avaliação:

A avaliação será contínua visando aferir o aproveitamento do estudante na disciplina.

Dar-se-á pelos trabalhos de aplicação teóricos ou práticos; por instrumentos de verificação dos conteúdos conceituais desenvolvidos (exercícios, apresentação de seminários, estudos de casos, atividades práticas em laboratório); participação em atividades complementares de ensino (pesquisa, extensão, participação em seminários e congressos, monitorias, iniciação científica, entre outras) e frequência mínima de 75%, conforme prevê o Regimento da Instituição.

Serão aplicados no mínimo dois instrumentos de avaliação distintos, sendo um deles uma prova individual, por semestre.

Coordenação

Direção Acadêmica

Instituição B

Disciplina: EF212 – Ritmo e Expressão

Ementa: Estudos Teórico-práticos sobre ritmo e suas relações com a Educação Física. Noções de linguagem musical e sua manifestação na expressão do corpo: a voz, o som, o gesto e a palavra.

Conteúdo do Programa:

- Propriedades do som;
- Discurso musical;
- Apreciação musical;
- Interfaces dos discursos musical e corporal;
- O ritmo e as suas expressões coreográficas: voz, som, gesto e palavra.

Cronograma de aulas:

Dia 04/08	Apresentação do Programa da Disciplina	Sala de Aula
Dia 11/08	Ritmo, movimento e expressão: imbricando linguagens do corpo e da música.	Sala de Aula
Dia 18/08	Masterclass do prof. Iramar Rodrigues	Não haverá aula
Dia 25/08	Propriedades do som I: altura (graves, médios e agudos) Exercícios de canto, gesto e composição corporal em grupo. Preparação de atividades para o UPA: Brincando com o Ritmo.	Salão de Dança
<i>Dias 01 e 02/09</i>	<i>UPA – Universidade de Portas Abertas. Atividades monitoradas por alunos da FEF voltadas a alunos de ensino médio (sexta e sábado)</i>	Salão de Dança
Dia 15/09	Propriedades do som II: duração (signos e valores) Exercícios de canto, gesto e composição corporal em grupo.	Salão de Dança
Dia 22/09	Propriedades do som III: intensidade (tempos fortes e fracos; compasso) Propriedades do som IV: timbre (diferentes materiais) Exercícios de canto, gesto e composição corporal em grupo.	Sala de Aula CD e DVD Player
Dia 29/09	Discurso musical I: a ordenação métrica dos sons – Tempo e Compasso.	Salão de Dança

	Discurso musical II: a ordenação métrica dos sons – Ritmo e célula rítmica	
Dia 06/10	Apreciação musical I: combinação de sons em Melodia Exercícios de plástica corporal	Sala de Aula CD e DVD Player
Dia 20/10	Apreciação musical II: combinação de sons em Harmonia Apreciação musical IV – noções sobre História da Música Canto e Corpo: estudos expressivos de Harmonia e Melodia	Salão de Dança
Dia 27/10	Interfaces dos discursos musical e corporal I: Modulações de duração – tempos e compassos Interfaces dos discursos musical e corporal II: Modulações de espaço – intervalos Interfaces dos discursos musical e corporal III: Modulações de movimento – andamentos Interfaces dos discursos musical e corporal IV: Modulações de intensidade – dinâmicas	Salão de Dança
Dia 10/11	Aula para preparação dos trabalhos	Não haverá aula
Dia 17/11	Apresentação dos trabalhos: Estudos Expressivos de Rítmica	Salão de Dança
Dia 24/11	Avaliação e encerramento do curso, entrega de notas/frequência.	Sala de Aula
Dia 01/12	Exame	Sala de Aula

Metodologia

- Aulas teóricas expositivas;
- Aulas práticas e vivências corporais;
- Leitura extra-classe dos textos sugeridos;
- Discussão em grupo das leituras realizadas;
- Projeção de imagens (documentários e filmes).

Avaliação

- Elaboração de textos desenvolvidos a partir das leituras sugeridas e das aulas expositivas (2,0);
- Composição de estudos expressivos de Rítmica (em grupo) no dia 17/11 (5,0);
- Pontualidade, assiduidade e participação nas aulas e atividades propostas (3,0).

Bibliografia

- ANDRADE, Mario de. Introdução à estética musical. São Paulo: Hucitec
_____. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Itatiaia Editora
- ARCHANJO, Samuel. Lições elementares de teoria musical. São Paulo: Ricordi Brasileira S.A s/d.
- BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec
- BARBOSA, Ana Mãe (org.). Som, gesto, forma e cor. Dimensões da arte e seu ensino. São Paulo: C/Arte Editora
- GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. São Paulo: Perspectiva
- HARNONCOURT, Nikolaus. Discurso dos sons. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- MED, BOHUMIL. Ritmo. São Paulo: Musimed.
- SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp
_____. A afinação do mundo. São Paulo: Unesp
- STRAVINSKY, Igor. Poética Musical em 6 lições. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- TATIT, Luiz. O século da canção. São Paulo: Ateliê editorial
_____. Musicando a semiótica. São Paulo: Annablume
- WISNIK, Jose Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Cia. Das Letras.

Instituição B

Disciplina: MH311 - Pedagogia do Movimento IV – DANÇA

Ementa

Estudo prático-teórico da dança entendida como linguagem e arte e suas relações com a prática pedagógica da Educação Física; introdução às teorias do espaço, do esforço e da expressividade do gesto.

Conteúdo

- **A linguagem poética da dança e a educação da sociedade**
 - *O estado de dança*
 - *A gênese mítica da dança*
 - *O corpo, a sensibilidade e o processo civilizador*

- **A modernidade na dança e a sistematização do movimento**
 - *As teorias do espaço, do esforço e da expressão do gesto*

- **História, memórias e educação física**
 - *As danças dramáticas e as danças de corte (balé)*
 - *Memórias das relações entre dança e educação física*

- **Corpo, ritmo e matéria poética**
 - *Interfaces entre música, movimento e gesto.*

- **Fundamentos técnico-expressivos**
 - *Jogo, improvisação e composição*

Metodologia de Ensino

- Aulas prático-teóricas;
- Leitura extraclasse dos textos sugeridos;
- Discussão em grupo das leituras realizadas;
- Projeção audiovisual: pinturas, fotografias, vídeos, filmes, documentários e slides.

CrITÉrios de Avaliação

- 1) Assiduidade, pontualidade, participação nas aulas e leitura dos textos (3,0)
- 2) Realização das avaliações finais: ensaio crítico escrito a partir das imagens e composição de estudos do movimento (7,0)

Bibliografia

Livros e artigos:

- ALMEIDA, Milton José de. Imagens e Sons e a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. A Arte Secreta do Ator: dicionário de antropologia teatral. São Paulo-Campinas: Hucitec e Editora da UNICAMP, 1995.
- BARRETO, Débora. Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- CANTON, Kátia. E o príncipe dançou... o conto de fadas: da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.
- DUNCAN, Isadora. Memórias de Isadora Duncan. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.
- FELDENKRAIS, Moshe. Consciência pelo Movimento. São Paulo: Summus, 1977.
- FERNANDES, Ciane. Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.
- GARAUDY, Roger Dançar a Vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GOMBRICH, Ernst. A História da Arte. 15^a. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1993.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LABAN, Rudolf von. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. O domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.
- LANGLADE, Alberto & LANGLADE, Nelly Rey de. Teoria General de la Gimnásia. 2^a ed. Buenos Aires: Stadium, 1982.
- LEE, Maria Lucia. Lian Gong: Forjando um Corpo Saudável. São Paulo: Pensamento, 1997.
- LOPES, Joana. Pega Teatro. 2^a ed. São Paulo: Papirus, 1989.
- LOPES, Joana e MADUREIRA, José Rafael. A Educação Física em Jogo: Práticas Corporais, Expressão e Arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas; v. 27, n. 2, p. 9-25, janeiro 2006.
- MADUREIRA, José Rafael. François Delsarte: Personagem de uma dança (re) descoberta. Dissertação. Campinas: Faculdade de Educação (Unicamp), 2002.
- MENDES, Mirian Garcia. A Dança. 2^a. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

- MONTEIRO, Marianna. Noverre: cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp, 1998.
- SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis; v. 3, n. 17, p. 244-251, maio 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia e MADUREIRA, José Rafael. Educação Física, Linguagem e Arte: Possibilidades de um diálogo poético do corpo. *Revista Movimento*, Rio Grande do Sul; v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/agosto 2005.
- TERRA, Vinicius D. S. Pedaços do tempo, gestos partidos: memórias do corpo em movimento na fotografia de Etienne-Jules Marey. Dissertação. Campinas: Faculdade de Educação (Unicamp), 2002.
- TERRA, Vinicius D. S. e CUNHA, Rosana. Memórias da fronteira: dança, juventude e sociedade in CAMPELLO (ORG.) Tenso equilíbrio na dança da sociedade. São Paulo: SESC-SP, 2005.
- VALERY, Paul. Degas dança e desenho. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- VIANNA, Klaus. A dança. São Paulo: Summus, 2005.
- WISNICK, José Miguel. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

Periódico:

- O Correio da Unesco. Dossiê: Dança o fogo sagrado. Rio de Janeiro; Ano 24, n. 3, p. 3-42, março 1996.

Instituição C

Disciplina: Educação Física na Educação Infantil I

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0116 - Educação Física na Educação Infantil I

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 90 h (Estágio: 10 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a educação física na educação infantil
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Educação Infantil para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Educação Infantil, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência;
6. Conhecer as fontes de informação sobre educação física e preocupar-se com a contínua atualização profissional.

Programa Resumido

Fundamentação teórica sobre a educação física na educação infantil, caracterizando sua importância e finalidade. Elaboração de programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Organização de experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Conhecimento das fontes de informação sobre educação física na educação infantil para contínua atualização profissional.

Programa

Conteúdo

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física na Educação Infantil: importância e finalidade
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, entre outros.
4. Desenvolvimento motor e implicações para a Educação Física na Educação Infantil.
5. Desenvolvimento cognitivo e implicações para a Educação Física na Educação Infantil.
6. Desenvolvimento afetivo e implicações para a Educação Física na Educação Infantil.
7. Desenvolvimento social e implicações para a Educação Física na Educação Infantil.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido através de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- CESAR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- DEHEINZELIN, M. & CAVALCANTI LIMA, Z.V. Professor da pré- escola. São Paulo, Globo, 1991.
- FERRAZ, O.L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade - a questão da pré-escola. Revista Paulista de Educação Física, v.2, p.16-22, 1996. Suplemento 2.
- FERRAZ, O.L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. Revista Paulista de Educação Física, v.11, n.1, p.27-39, 1997.
- FERRAZ, O. L. Educação Física na Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais: perspectiva dos professores. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- FERRAZ, O. L. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. Motriz – Revista de Educação Física da UNESP, v.7, n.1 (supl.), p. 77-83, 2001.
- FERRAZ, O.L. Referencial Curricular. Fundação Bradesco: Departamento de Currículo, Ensino e Desenvolvimento Profissional, versão preliminar, dezembro, 2004.
- GALVÃO, I. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- GALLAHUE, D. Developmental physical education for todays elementary school childen. New York: Macmillan Publishing Company, 1987.
- GALLAHUE, D. Understanding Motor Behavior in Children. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- KAMII, C. e DEVRIÈS, R. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1994.
- FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Editora Scipione, 2003
- MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Construindo o movimento na escola. São Paulo, Phorte Editora, 1999.
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- TANI, et alii Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

Instituição C

Disciplina: Educação Física na Educação Infantil II

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0120 - Educação Física na Educação Infantil II

Créditos Aula:

4

Créditos Trabalho:

1

Carga Horária Total:

90 h (Estágio: 10 h)

Tipo:

Semestral

Ativação:

01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a educação física na educação infantil
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Educação Infantil para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Educação Infantil, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência;

Programa Resumido

Aprofundamento da fundamentação teórica sobre a educação física na educação infantil. Elaboração de programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Organização de experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física na Educação Infantil: importância e finalidade
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, entre outros.
4. A interação entre os elementos do programa de educação física.
 - 4.1 A determinação de objetivos.
 - 4.2 As possibilidades metodológicas.
 - 4.3 A estruturação do ambiente.
 - 4.4 A avaliação contínua e final.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- CESAR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- DEHEINZELIN, M. & CAVALCANTI LIMA, Z.V. Professor da pré- escola. São Paulo, Globo, 1991.
- FERRAZ, O. L. Educação Física na Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais: perspectiva dos professores. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- FERRAZ, O. L. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. Motriz – Revista de Educação Física da UNESP, v.7, n.1 (supl.), p. 77-83, 2001.
- FERRAZ, O.L. Referencial Curricular. Fundação Bradesco: Departamento de Currículo, Ensino e Desenvolvimento Profissional, versão preliminar, dezembro, 2004.
- GALVÃO, I. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- GALLAHUE, D. Developmental physical education for today's elementary school children. New York: Macmillan Publishing Company, 1987.
- GALLAHUE, D. Understanding Motor Behavior in Children. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- KAMII, C. e DEVRIÈS, R. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1994.
- FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Editora Scipione, 2003
- MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Construindo o movimento na escola. São Paulo, Phorte Editora, 1999.
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- TANI, et alii Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série I

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0117 - Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. Série I

Créditos Aula:

4

Créditos Trabalho:

1

Carga Horária Total:

90 h (Estágio: 10 h)

Tipo:

Semestral

Ativação:

01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.
6. Conhecer as fontes de informação sobre educação física e preocupar-se com a contínua atualização profissional.

Programa Resumido

Fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série, caracterizando sua importância e finalidade. Organização de experiências de aprendizagem conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Elaboração de um programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Conhecimento das fontes de informação sobre educação física na educação infantil para contínua atualização profissional.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série: importância e finalidade.
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. Desenvolvimento motor e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.
5. Desenvolvimento cognitivo e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.
6. Desenvolvimento afetivo e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.
7. Desenvolvimento social e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Editora Scipione, 2003.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- VALENTINI, N.; TOIGO, A.M. Ensinando educação física nas séries iniciais. Canoas: Salles Editora, 2005.
- MALDONADO, M.T. Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- GRAHAM, G. Teaching physical education: become a master teacher. Champaign: Human Kinetics, 1992
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série II

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0121 - Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. Série II

Créditos Aula:

4

Créditos Trabalho:

1

Carga Horária Total:

90 h (Estágio: 10 h)

Tipo:

Semestral

Ativação:

01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.

Programa Resumido

Aprofundamento da fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série. Elaboração de programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Organização de experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série: importância e finalidade
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. A interação entre os elementos do programa de educação física.
 - 4.1 A determinação de objetivos.
 - 4.2 As possibilidades metodológicas.
 - 4.3 A estruturação do ambiente.
 - 4.4 A avaliação contínua e final.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação**Bibliografia**

- POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Editora Scipione, 2003.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- VALENTINI, N.; TOIGO, A.M. Ensinando educação física nas séries iniciais. Canoas: Salles Editora, 2005.
- MALDONADO, M.T. Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- GRAHAM, G. Teaching physical education: become a master teacher. Champaign: Human Kinetics, 1992
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série I

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0123 - Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. Série I

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Estágio: 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.
6. Conhecer as fontes de informação sobre educação física e preocupar-se com a contínua atualização profissional.

Programa Resumido

Fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série, caracterizando sua importância e finalidade. Organização de experiências de aprendizagem conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Elaboração de um programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Conhecimento das fontes de informação sobre educação física na educação infantil para contínua atualização profissional.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série: importância e finalidade.
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. Desenvolvimento motor e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.
5. Desenvolvimento cognitivo e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.
6. Desenvolvimento afetivo e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.
7. Desenvolvimento social e implicações para a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido através de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- PACHECO, J.A. Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 2001.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ROMÃO, J.E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2002
- PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez. 2002.
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O ensino de jogos esportivos. Porto: Universidade do Porto, 1994.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor : bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- WEINECK, J. Atividade física e esporte: para que? São Paulo: Manole, 2005

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série II

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0125 - Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. Série II

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 90 h (Estágio: 10 h)
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.

Programa Resumido

Aprofundamento da fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série. Elaboração de programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Organização de experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. série: importância e finalidade
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. A interação entre os elementos do programa de educação física.
 - 4.1 A determinação de objetivos.
 - 4.2 As possibilidades metodológicas.
 - 4.3 A estruturação do ambiente.
 - 4.4 A avaliação contínua e final.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido através de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- PACHECO, J.A. Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 2001.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ROMÃO, J.E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2002
- PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez. 2002.
- PAPAGLIA, D.E.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. O ensino de jogos esportivos. Porto: Universidade do Porto, 1994.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor : bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005
- WEINECK, J. Atividade física e esporte: para que? São Paulo: Manole, 2005

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Médio I

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0124 - Educação Física no Ensino Médio I

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h (Estágio: 10 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Médio.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Médio para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Médio, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.
6. Conhecer as fontes de informação sobre educação física e preocupar-se com a contínua atualização profissional.

Programa Resumido

Fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Médio, caracterizando sua importância e finalidade. Organização de experiências de aprendizagem conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Elaboração de um programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Conhecimento das fontes de informação sobre educação física na educação infantil para contínua atualização profissional.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Médio: importância e finalidade.
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. Desenvolvimento motor e implicações para a Educação Física no Ensino Médio.
5. Desenvolvimento cognitivo e implicações para a Educação Física no Ensino Médio.
6. Desenvolvimento afetivo e implicações para a Educação Física no Ensino Médio.
7. Desenvolvimento social e implicações para a Educação Física no Ensino Médio.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido através de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação

Bibliografia

- BETTI, M Ensino de primeiro e segundo graus. Educação Física para que? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.13, n. 2, 282-7, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros em ação: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.
- CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o grau. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, 43-8, 1996.
- _____. A Educação Física no ensino médio: discutindo a questão dos saberes escolares. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- DAÓLIO, J. A importância da Educação Física para o estudante que trabalha - uma abordagem psicológica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.8, n.1, 134-9, 1986.
- DARIDO, S. C; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. Motriz, Rio Claro, v. 5, 138- 145, n.2, 1999.
- KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- ZAIM DE MELO, R. Educação física e o novo ensino médio.- Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da USP, 2003.

Instituição C

Disciplina: Educação Física no Ensino Médio II

Pedag do Mov do Corpo Humano

Disciplina: EFP0126 - Educação Física no Ensino Médio II

Créditos Aula:

4

Créditos Trabalho:

1

Carga Horária Total:

90 h (Estágio: 10 h)

Tipo:

Semestral

Ativação:

01/01/2007

Objetivos

1. Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física no Ensino Médio.
2. Caracterizar a importância da educação física, bem como organizar experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.
3. Elaborar um programa de educação física, considerando todos os elementos que compõem esse programa.
4. Proporcionar o contato do aluno com Escolas públicas e privadas de Ensino Médio para que seja possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física, assim como das perspectivas e vivências dos alunos.
5. Oferecer oportunidades de experiência com situações de aulas em instituições de Ensino Médio, envolvendo discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.

Programa Resumido

Aprofundamento da fundamentação teórica sobre a Educação Física no Ensino Médio. Elaboração de programa, considerando os elementos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Organização de experiências pedagógicas conforme as possibilidades de desenvolvimento do aluno.

Programa

1. Introdução
 - 1.1. Localização da disciplina na estrutura curricular.
 - 1.2. Características da disciplina.
2. Educação Física no Ensino Médio: importância e finalidade
3. As manifestações da cultura do movimento: jogo, dança, ginástica, esporte, lutas, entre outros.
4. A interação entre os elementos do programa de educação física.
 - 4.1 A determinação de objetivos.
 - 4.2 As possibilidades metodológicas.
 - 4.3 A estruturação do ambiente.
 - 4.4 A avaliação contínua e final.

Avaliação

Método

O conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas e práticas, recomendação de leituras e elaboração de tarefas.

Atividades discentes

1. Comparecimento às aulas e participação ativa das discussões e aplicações práticas.
2. Leitura de material bibliográfico.
3. Elaboração de tarefas.

Critério

Tarefas e provas

Norma de Recuperação**Bibliografia**

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus. Educação Física para que? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.13, n. 2, 282-7, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros em ação: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o grau. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 43-8, 1996.

_____. A Educação Física no ensino médio: discutindo a questão dos saberes escolares. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

DAÓLIO, J. A importância da Educação Física para o estudante que trabalha - uma abordagem psicológica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.8, n.1, 134-9, 1986.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. Motriz, Rio Claro, v. 5, 138- 145, n.2, 1999.

KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAIM DE MELO, R. Educação física e o novo ensino médio.- Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da USP, 2003.

Instituição D

Disciplina: Atividades Rítmicas e Expressivas I – Rítmica *

* Esta disciplina, por ter oferecimento anual, é dividida em duas disciplinas semestrais, tendo um único programa.

CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA	ANO LETIVO: 2007
DISCIPLINA: 423 – ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS I - RÍTMICA	
PROF. (a):	
Série: 2 ^o (Segundo ano)	Regime: (X) anual
Período: (X) matutino (X) noturno	

PROGRAMA DE ENSINO

I – EMENTA:

Estudo do ritmo: terminologia e conceitos básicos. Discussão acerca do ritmo e do movimento e suas relações com o corpo e seus próprios ritmos. O folclore enquanto abordagem educacional. Apresentação de técnicas de exploração, improvisação e composição.

II – OBJETIVOS:

- Discutir as formas de aplicação e a importância do trabalho rítmico e expressivo, a partir da utilização de instrumentos que visam enriquecer a prática pedagógica.
- Refletir a respeito de diferentes teorias e vivências relacionadas à cultura rítmica e expressiva, ampliando os conhecimentos na área de dança, expressão corporal e ritmo.
- Reconhecer e compreender os diferentes tipos de ritmo e suas relações com os conteúdos da Educação Física.
- Estabelecer uma nova compreensão do movimento humano e assim favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica.
- **Reconhecer a necessidade da inserção do folclore nas escolas com ênfase no processo de sua apropriação nestes contextos.**
- **Conhecer diferentes possibilidades de trabalho para o desenvolvimento do folclore nacional e internacional.**

III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Dimensão conceitual:

Conceito de ritmo e de percepção rítmica: características, tipos e funções gerais.

Conhecer o ritmo e a música por meio de da história e em diferentes países.

Teorias e métodos relacionados ao aprendizado e desenvolvimento da dança, do ritmo e da expressão na aula de educação física escolar.

Relacionar o ritmo a outras áreas do conhecimento.

Teoria musical e as propriedades do som e da música aplicadas ao movimento.

O ritmo e a musicalidade: integração dos elementos do movimento e as possibilidades rítmicas.

Identificar os Elementos do ritmo: Pulso, andamento, acento, intensidade, padrões rítmicos (binário, ternário, etc.).

Conhecer diferentes tipos de atividades rítmicas: Fundamentais, auditivas e criativas; Parlendas e Danças folclóricas.

Conhecer diferentes atividades rítmicas e a possibilidade do uso de materiais alternativos – análise, elaboração e apresentação das diversas possibilidades de criação rítmica: jornal, balão, pneu e bambu.

Dimensão procedimental:

- Propor dinâmicas corporais, individuais, em duplas e em grupo que privilegiam o fazer, apreciar e contextualizar o movimento humano.
- Explorar novas possibilidades de movimento, improvisar e compor seqüências coreográficas.
- Expressar-se por meio de do movimento
- Demonstrar conhecimento teórico em relação aos conteúdos desenvolvidos em aula.

Dimensão atitudinal:

- Valorizar a reflexão, discussão e socialização do conhecimento a partir de vivências corporais.
- Pesquisar a si mesmo, sua forma de criar e de se relacionar com os outros e com o ambiente.
- Estimular a criação e simulação de situações passíveis de ocorrer em aulas de educação física e propor a discussão e reflexão a respeito da mesma.

IV – METODOLOGIA:

- Aulas expositivas dialogadas com apoio de transparência/data show e vídeos, para apresentação dos conceitos;
- Debates sobre assuntos lidos e problematizados.
- Aulas práticas e vivências corporais a partir de técnicas de exploração do movimento, improvisação e composição.
- Trabalho de composição (individual e em grupo)

V – RECURSOS:

Sala de ginástica, aparelho de som, retroprojetor, dvd, vídeo e data show.
Materiais: colchonetes, bolas, arcos e colchões verdes.

VI - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

1º semestre:

Trabalho: Os tipos de ritmo e a educação física

Criação e apresentação de uma cena. Texto que fundamente a cena apresentada (em grupo).

Trabalho: Em grupo: Sugestão de atividade na escola e aplicação

Objetivo, estratégia, material necessário. (relacionado com os conteúdos trabalhados na disciplina).

Relatórios (diários de bordo das aulas práticas)

Sensações, descobertas, dificuldades e possibilidades de aplicação. Elaborado e entregue ao final da aula.

Apresentação Croqui:

Trabalho teórico-prático. Apresentação de texto que fundamente o trabalho prático apresentado, contendo características desenvolvidas durante o semestre (diferentes andamentos e estilos musicais, músicas escolhidas adequadamente, percussão corporal).

Prova Oficial: de 0 a 10 (peso 5)

Projeto de Pesquisa: de 0 a 10 (peso 2)

2º semestre

Trabalho de folclore

A classe será dividida em grupos e cada um estudará e representará uma dança do folclore nacional.

Trabalho das escolas de samba

Dois grupos da classe devem organizar um desfile de escola de samba, como trabalho interdisciplinar.

Avaliação institucional (PROVÃO)

Valor: 2,0 pontos na média

Avaliação teórica semestral (Prova Oficial)
Prova dissertativa abordando todos os conteúdos do semestre.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Básica:

- AYOUB, E. Brincando com o ritmo na Educação Física. Revista Presença Pedagógica, São Paulo, v. 6, n. 34, p. 49-57, 2000.
- CAMARGO, M. L. M. de. Música/ Movimento: um universo de duas dimensões – aspectos técnicos e pedagógicos na educação física.
- KODAMA, K. (Org.). Folclore brasileiro. São Paulo, Copidart, 2001.
- LOMARDO, A. F. A influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança: manifestação de valores e comportamentos em crianças. Rio Claro: Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2005.
- MELO, V. de Folclore infantil. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1980.
- SOUZA JÚNIOR, O. D. A disciplina rítmica no processo de formação dos alunos do curso de educação física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Vol. 1, p.47-63, 2002.
- TOLEDO, E. de. O folclore na escola: um esquecido, porém precioso, conteúdo da educação física. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação física escolar: desafios e propostas 2. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.

Complementar:

- ARTAXO, I. Ritmo e movimento. São Paulo: Phorte, 2000.
- GÂNDARA, M. Ritmo: importância e aplicação. Campinas, Papirus, 1989.
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir. 2 ed. Campinas, Papirus, 1997.
- NISTA-PICCOLO, V. L. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Corpo presente. Campinas, Papirus, 1995.

Instituição D

Disciplina: Atividades Rítmicas e Expressivas II – Dança

CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA PLENA		ANO LETIVO: 2007
DISCIPLINA: ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS II - DANÇA		
PROFESSOR:		
Série: 3º (Terceiro ano)	Regime: (X) semestral	
Período: (X) matutino (X) noturno		

PROGRAMA DE ENSINO

I – EMENTA:

O conhecimento do corpo em movimento, desenvolvimento motor, criatividade e expressão corporal, instrumental para futuras intervenções que considerem a linguagem da dança como um dos elementos constitutivos da pessoa em seu desenvolvimento.

II – OBJETIVOS:

- Desenvolver a auto-expressão criativa por meio do estudo de técnicas específicas da Expressão Corporal e Dança Criativa.
- Aplicar o conhecimento obtido, considerando os contextos educativos, sociais, culturais, e junto aos portadores de necessidades especiais.
- Valorizar as práticas voltadas para o aprendizado da dança, considerando a repercussão na educação convencional e especial.

III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Conceitual

Conceito de Criatividade e Percepção Corporal.

Conceito de Improvisação.

Conceito de Interiorização e externalização dos movimentos apreendidos.

Dança e Corpo: Visão Histórica, abordagens e conceitos.

Procedimental

Consciência Corporal: Conceituação e exercícios práticos.

Eutonia e Dança associada às Formas Básicas de Locomoção.

Fluxo, direção, peso, espaço e tempo. Montagem coreográfica.

Montagem Coreográfica considerando os fundamentos aprendidos.
A dança aplicada ao Deficiente Auditivo.

Atitudinal

Conceber trabalhos práticos criativos a partir das vivências de percepções adquiridas fugindo a cópia.
Elaborações coreográficas em grupos a partir de temas sugeridos.

IV – METODOLOGIA:

O conteúdo será desenvolvido por meio de aulas pertinentes as temáticas, discussão de textos, projeção de vídeos, síntese do conteúdo elaboração de trabalhos práticos (coreografias).

V – RECURSOS:

- Humanos:
Alunos e Professor
- Materiais:
Sala adequada para execução de atividades práticas e teóricas.
Aparelho de som (toca Cd), microfone, televisão, vídeo/DVD, retroprojektor.
Materiais diversos como bolas, cordas, colchões e aros.

VI – AVALIAÇÃO:

- Instrumentos:
Provas práticas e teóricas.
- Critérios:
1º Bimestre. Montagem de uma coreografia. 5,0 pontos. Avaliação Teórica 5,0 pontos.
2º Bimestre. Prova oficial no valor de 7,0 pontos. Remontagem coreográfica 3,0 pontos.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Básica:

ALMEIDA, A. C. P. G. de. Surdez, paixão e dança. São Paulo: Olho D' água, 2000.

CLARO, E. Método dança-educação física. São Paulo: Cetec, 1988.

FAHLBUSCH, H. Dança moderna contemporânea.

BERTAZZO, I. Consciência do aparelho locomotor.

Complementar:

LABAN, R. Domínio do movimento. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

MOREIRA, Wagner Wey (org). Corpo presente. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BERTHERAT, T. O corpo tem suas razões. São Paulo: Martins Fontes, 1991.